



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO E IDENTIDADE:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA AGRÍCOLA MINISTRA LEONOR
BARRETO FRANCO EM CRISTINÁPOLIS/SE**

SANDRA SANTOS DE JESUS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO E IDENTIDADE:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA AGRÍCOLA MINISTRA LEONOR
BARRETO FRANCO EM CRISTINÓPOLIS/SE**

SANDRA SANTOS DE JESUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

J58c Jesus, Sandra Santos de
Currículo e identidade : um estudo de caso na Escola Agrícola
Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE / Sandra
Santos de Jesus ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão,
2017.
126 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2017.

1. Educação. 2. Escolas agrícolas - Sergipe. 3. Ensino
agrícola. 4. Currículos. 5. Escolas públicas. 6. Currículos. 7.
Identidade social – Educação. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 37.016:63(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



SANDRA SANTOS DE JESUS

“CURRÍCULO E IDENTIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA
AGRÍCOLA MINISTRA LEONOR BARRETO FRANCO EM
CRISTINÁPOLIS/SE.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 14.03.2017

Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Livia de Rezende Cardoso
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

DEDICO

À minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, fonte de fé e confiança.

À minha querida orientadora, companheira de jornada, Marizete Lucini, pelo empenho na tarefa de me conduzir, não deixar fraquejar na caminhada e incentivar na superação das dificuldades. Muito obrigada, mestra, por acreditar que eu podia e mostrar possibilidades no processo da pesquisa. Sou muito grata, Marizete!

Ao meu amado irmão Gilson, pelo amor dedicado, por sempre incentivar, acreditar em mim e estar ao meu lado em todos os momentos de dificuldade, que nos fizeram e fazem crescer a cada dia, e por sempre me ajudar educando o meu bem mais precioso: meu filho, Luiz Henrique. Amo vocês!

À minha Mãe e parceira, Dona Deltrudes, pelo amparo durante esses 02 anos de Mestrado, pois se não abdicasse da sua casa e dos seus afazeres para zelar pela minha casa e meu filho, dificilmente, eu teria a tranquilidade e disposição para produzir esta dissertação. Muito obrigada, minha Mãe, por tudo!

Aos companheiros de Mestrado, Adenilde, Cristina, Valter, Douglas e Iranilde, pela ajuda nas horas oportunas. Obrigada!

Aos meus irmãos, Anderson, Raimundo e André Luiz (Ronaldão), que mesmo estando a maior parte do tempo atarefado com seus afazeres diários, vocês são muito importantes para mim. Obrigada!

A todos que fazem parte da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, pela acolhida, disposição em ajudar e auxiliar na minha pesquisa: a diretora, Ana Lúcia; os assistentes administrativos, Williams, Joice e Lucy, por todo auxílio durante a pesquisa nos arquivos da escola; os estudantes, pela disposição ao responderem os questionários e a participação na entrevista coletiva. Foram todos incríveis, tive muita sorte de poder contar com cada um. Expresso a minha imensa gratidão!

Ao ex-prefeito, Doutor Geraldo Oliveira, pela disposição ao conceder entrevista relatando fatos relevantes para essa pesquisa, bem como ao também ex-prefeito, Senhor José Oliveira, por mediar os contatos para a realização das entrevistas. Muito obrigada!

Aos eternos amigos da Pedagogia da Terra, companheiros de luta: Douglas Alves, sempre muito atencioso e prestativo demais; Vanúzia, Leila (in memória), pelo incentivo e apoio, pelos encontros sempre agradáveis. E demais colegas, que colaboraram direta ou indiretamente nessa empreitada. Valeu mesmo!

O único órgão social capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista.

István Mészáros (2007, p.309)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar os processos de identificação possibilitados aos estudantes da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, no município de Cristinápolis – SE, pelo currículo desenvolvido. O contexto da pesquisa situa-se no âmbito do Ensino Agrícola, em específico do curso Técnico Agrícola como uma área que pode ou não contribuir para o desenvolvimento de processos de identificação dos sujeitos do campo como lugar de vida. Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários, entrevistas e análise de documentos escolares. Observou-se que a escola desenvolve um currículo pautado na formação técnica, proporcionando aos estudantes conhecimentos que lhes possibilitam operar na perspectiva de uma agricultura sustentável. Contudo, o caráter eminentemente técnico da proposta curricular dificulta a formação de sujeitos comprometidos com práticas sociais e políticas relacionadas à compreensão do campo como espaço de produção da vida, não contemplando a diversidade de elementos que compõem o campo brasileiro. A identificação numa perspectiva de formação de uma identidade rural nos estudantes foi pouco evidenciada. Portanto, compreende-se que o currículo em análise reafirma a presença de diferentes perspectivas entre o que é compreendido como Educação do Campo e Ensino Agrícola demarcando assim, questões fundamentais para a discussão acerca do percurso histórico formativo da educação no meio rural.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Ensino Agrícola. Identidade.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the processes of identification made possible to the students of the Agricultural School Minister Leonor Barreto Franco, in the municipality of Cristinápolis – SE, by the curriculum developed. The context of the research is within the scope of Agricultural Teaching, specific to the Agricultural Technical course as an area that may or may not contribute to the development of processes of identification of the subjects of the field as a place of life. This research was developed in a qualitative, case-study approach. As research instruments, questionnaires, interviews and analysis of school documents were used. It was observed that the school develops a curriculum based on technical training, providing students with knowledge that allows them to operate in the perspective of sustainable agriculture. However, the eminently technical nature of the curricular proposal makes it difficult to train subjects committed to social and political practices related to the understanding of the field as a space for the production of life, not contemplate the diversity of elements that compose the Brazilian field. Identification in a perspective of the formation of a rural identity in the students was little evidenced. Therefore, it is understood that the curriculum in analysis reaffirms the presence of different perspectives between what is understood as Field Education and Agricultural Teaching, thus demarcating issues that are fundamental for the discussion about the historical training course of education in rural areas.

Key-words: Curriculum. Field Education. Agricultural. Education. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Cristinápolis no mapa de Sergipe	30
Figura 2- Entrada da Escola Agrícola.....	32
Figura 3- Vista aérea da Escola Agrícola e adjacências	40

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Disciplinas Curso Técnico funcionamento da 5ª à 8ª séries (1996-1999).....	38
Quadro 2 - Matriz - Curso Técnico Agropecuária da 1ª, 2ª e 3ª séries Ensino Médio.....	45
Quadro 3 - Ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, por série.....	45
 Tabela 1 - Caracterização dos estudantes concludentes do Curso Técnico em Agropecuária..	51

SUMÁRIO

A FLORESTA.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	19
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO.....	22
2 O CENÁRIO DA PESQUISA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O MUNICÍPIO DE CRISTINÁPOLIS/SE/BRASIL, A ESCOLA, O CURRÍCULO E OS SUJEITOS.....	29
2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LUGAR DA ESCOLA.....	29
2.2 ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL MINISTRA LEONOR BARRETO FRANCO: BREVE HISTÓRICO.....	31
2.3 PACTO DE COOPERAÇÃO.....	39
2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	43
2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
2.6 CAMPO, TERRA E TRABALHO RURAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS DE UM TRABALHO EDUCATIVO E CURRICULAR.....	56
2.8 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL.....	68
3 DE VOLTA AOS SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS ESTUDANTES DO E NO CAMPO – IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO.....	73
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO.....	73
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA NO CONTEXTO CAMPO/RURAL.....	80
4 O CURRÍCULO E SUA POTENCIALIDADE NOS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES.....	86
4.1 O QUE ELES OU ELAS DEVEM SER? O QUE ELES OU ELAS DEVEM SE TORNAR? O CURRÍCULO.....	86
4.2 CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO AGRÍCOLA.....	97
4.3 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE AS QUESTÕES AGRÁRIAS E DE MEIO AMBIENTE.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE.....	119
APÊNDICE 1 - Questionário aplicado aos discentes da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco – Polo ISF, em Cristinápolis- SE.....	119
ANEXOS.....	121

Anexo A – Lei nº 225/95.....	121
Anexo B- Pacto de Cooperação nº 2/2012.....	122

A FLORESTA¹

As coisas belas e as coisas justas que constituem o objeto da política dão margem a tais divergências, a tais incertezas, a ponto de termos acreditado que elas existiam somente por convenção, e não por natureza...

Paul Ricoeur

Uma floresta de eucalipto! Não acreditaria se não estivesse visualizando. A paisagem com a qual deparo contrasta com a alegria que me move rumo ao objeto de pesquisa. A primeira constatação paralisa minhas forças. Aqui estou diante dessa imensa floresta: uma plantação de pinhos ocupando uma propriedade extensa em frente à Escola.

Na caminhada pelo entorno da escola, um cenário dicotômico: de um lado um assentamento da Reforma Agrária e a Escola Agrícola, do outro uma imensa propriedade completamente tomada pelos pinhais. O galpão, máquinas, caminhões e homens trabalhando. Com profunda angústia, continuo a minha caminhada, observando, registrando, anotando e conversando com moradores da comunidade, pessoas que residem no assentamento desde antes da fundação da Escola Agrícola, o lócus da pesquisa.

Numa das andanças, encontro à beira da estrada uma senhorinha. Fazia bastante tempo que não nos víamos. Cidade pequena, todos se conhecem de vista. Ela questiona minha caminhada sozinha naquela estrada, advertiu sobre o perigo, ocorrências de assaltos, naquele trecho depois da plantação dos pinhais e o surgimento da floresta. Como havia cerca de dois anos desde a minha última passagem pela comunidade, desconhecia a nova paisagem da região.

Um dos motivos que me levou a registrar a profunda angústia que senti, naquele momento ao adentrar o universo da pesquisa, também me levou a pensar a realidade em que o objeto está inserido e o mundo que nos envolve e refletir sobre o relato da senhorinha. Nisso, talvez, como aponta Ricoeur (1990), a própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos dar conta de nós mesmos.

À medida que fui seguindo estrada afora rumo às casas da comunidade, a senhora continuou a relatar, com suas simples palavras numa conversa agradável a qual ouvi atentamente, os males que aquela plantação trouxe ao local. Dentre eles, a diminuição da água nas cisternas (poços artesianos), que em breve não haveria mais água nas cisternas. Perguntei

¹ A fim de tornar o texto mais fluido e claro para o leitor, por se constituir um relato da experiência da autora que deu ensejo à escolha da temática, optou-se, nesta parte inicial, pelo uso da primeira pessoa no singular, contrariamente ao emprego da voz passiva no restante do texto dissertativo. Cumpre esclarecer que, a despeito da voz passiva continuar sendo uma forma natural de dar proeminência aos fatos essenciais, o velho tabu contra o uso da primeira pessoa, na linguagem científica, há tempos tem sido rejeitado pelas autoridades e ignorado por alguns escritores (AMERICAN INSTITUTE OF PHYSICS, 1990).

qual o motivo dessa seca d'água, e ela respondeu indagando (ela sempre respondia com um questionamento): “- E tu não sabe? Por causa dessa mata de pinho. O pinho é coisa braba, bebe toda a água do chão, vai buscar longe, bem fundo mesmo, para poder se mantê e crescê (*sic*) desse tanto”. Perguntei de quem era a propriedade com a plantação, ela disse que era de um homem rico (não recordo o nome). Perguntei se a comunidade havia feito alguma reunião para tentar barrar aquela plantação, ela também não soube responder. A tristeza estampava seu rosto, batalhadora, uma mulher simples, consciente da ação maléfica daquela floresta, ali, em frente às casas da comunidade.

É nesse contexto que, ao iniciar a pesquisa de campo, foram suscitadas outras questões: a existência de um Assentamento da Reforma Agrária no entorno da escola, a existência de Movimentos Sociais ligados ao campo e a problemática ocasionada pela plantação dos pinhais. Inquietou-me por entender os movimentos sociais como sendo atuantes na defesa das questões agrárias, do direito a terra e da qualidade de vida dos que nela trabalham. Diante disso, questionei-me: Como coexistem comunidades de pequenos agricultores, escola de Ensino Agrícola e Floresta do Agronegócio? Como a escola aborda essas questões? Estabelece relação com o contexto ao qual a escola está inserida?

Esse primeiro questionamento das ideias adquiridas, como diz Ricoeur (1990), incorpora-se à delimitação inicial do fenômeno a ser investigado. O tema “Currículo e Identidade” diz respeito, mais especificamente, à Educação do Campo, seus princípios e fundamentos. Porém, a ideologia² não se mostra tão somente como algo sobrenatural, mostra-se, sobretudo, como mediadora do nosso acesso à realidade que se manifesta. Ricoeur (1990) evidencia, em seus estudos, a impossibilidade do sujeito que investiga e produz conhecimento retirar-se, de modo a não interferir naquilo que conhece, para observá-lo a partir de fora. Logo,

² Por ideologia, Ricoeur (1990) auxilia a compreendê-la sob três aspectos: a da função geral, a de dominação e a de deformação da ideologia. Como função geral, ela apresenta cinco traços básicos: 1º) está ligado à necessidade de um grupo de conferir-se uma imagem a si mesmo; 2º) ela é um motivo, aquilo que justifica e compromete – cumpre a função de mostrar que o grupo que a pertence tem a razão de ser; 3º) é simplificadora e esquemática – é através de uma imagem idealizada que um grupo representa sua própria existência; 4º) o código de uma ideologia é mais o que os homens vivem do que conseguem expressar; 5º) função de dissimulação, em que o novo só é percebido a partir do típico – “a intolerância aparece quando o novo ameaça a possibilidade do grupo reconhecer-se e reencontrar-se”. Na função de dominação da ideologia, está implicada a dissimulação, a ideologia interpreta e justifica uma relação com as autoridades, justificando a dominação, pela necessidade da autoridade legitimar-se através de uma crença. Havendo maior necessidade de legitimação que oferta de crença produz-se uma mais-valia, e nela reside a justificativa da dominação. A função de deformação, Ricoeur a compreende a partir de Marx, sendo que para a atividade real, o processo da vida real, deixa de constituir a base, para ser substituído por aquilo que os homens dizem, se imaginam e se representam. Define a ideologia como um “fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social” (RICOEUR, 1990, p. 67-75).

compreendo a ideologia como Ricoeur (1990). Essa não é apenas um modo pelo qual o poder se justifica, é também uma parte que compõe a nossa consciência de pertença no mundo.

Na busca por descrever o fenômeno como este se mostra, a partir da observação na comunidade local, no entorno da escola e partindo do pressuposto que toda comunidade tende a se fechar ao raciocínio de ideias opostas às suas, como meio de se auto preservar, evidenciei que os valores sociais mudaram relativamente com o tempo, através das gerações, isso partindo dos relatos da senhorinha com quem conversei e de moradores da comunidade. Nos relatos dos moradores, evidenciou-se a preocupação com a falta d'água nas cisternas da região, com o surgimento da floresta dos pinhais, bem como a segurança da população, pois o trajeto da sede do município até a comunidade tornou-se perigoso, com constantes assaltos, inclusive na escola agrícola. Os moradores relataram que a densidade da floresta favorece a fuga e esconderijo para a marginalidade. Desse modo, emerge, deste processo, uma capacidade de adaptação e de reformulação, com o advento da plantação dos pinheiros. A comunidade adaptou-se a todos os efeitos ocasionados desde então.

Com o intuito de realizar uma análise sobre quais processos de identificação são possibilitados aos estudantes da Escola Agrícola a partir do currículo desenvolvido, foi se constituindo esta pesquisa, no âmbito de um estudo que me pareceu necessário para conhecer quais conteúdos são ensinados e quais identidades são possibilitadas aos estudantes no ensino agrícola. A problemática que me propus investigar se situava, portanto, no âmbito do currículo proposto pela escola, considerando-se o debate político e conceitual da Educação do Campo. A questão de pesquisa define o fenômeno estudado, qual seja a constituição identitária do estudante no ensino agrícola, especificamente dos estudantes da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis/ SE.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar os processos de identificação possibilitados aos estudantes da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, no município de Cristinápolis/SE, pelo currículo desenvolvido. O contexto da pesquisa situa-se no âmbito do Ensino Agrícola, em específico do curso Técnico Agrícola como uma área que pode ou não contribuir para o desenvolvimento de processos de identificação do campo como lugar de vida. O interesse pela pesquisa a qual se está propondo realizar originou-se da vivência como professora em escolas do campo.

A experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, na coordenação pedagógica de escolas do campo, proporcionou uma visão diferenciada da educação no meio rural. Como professora, passou-se a observar, com outro olhar, a realidade campesina, o mundo no qual está imerso, cotidianamente, como sujeitos desse contexto. Observações que remetem a pensar sobre a organização curricular conferida às instituições de ensino presentes no meio rural, considerando a complexidade do processo educativo, bem como as questões políticas, culturais, pedagógicas e sociais que o norteiam.

A história revela que as práticas educativas são socialmente construídas, elas ocorrem em um determinado lugar, num determinado contexto, incluindo a educação nesse campo. Para Libâneo (1994, p. 17), a educação, no sentido amplo, “compreende-se o processo formativo que ocorre no meio social, no qual se está envolvido de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existir socialmente”. Os traços coloniais se fazem presentes na formação social do Brasil. Formação com origens eminentemente rurais e patriarcais. A permanência de traços coloniais na estrutura fundiária brasileira influenciou e influencia fortemente o ensino oferecido no meio rural (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

A escola agrícola, historicamente, destinou-se à qualificação para o trabalho rural. Gritti (2008) indica que o técnico agrícola é moldado no cerne de um processo complexo e fragmentado, visando atender à necessidade de controle e direcionamento de um modelo de produção para a agricultura. Ainda segundo Gritti (2008, p. 02), “pode-se aferir disso que a educação para o trabalho impõe-se como forma de dar direção à formação, assumindo uma especificidade que vai substituindo e retirando do trabalhador rural o protagonismo de sua formação”. Logo, pode-se ver que a formação do agricultor está ligada aos fazeres cotidianos das lides agrícolas e, muito pouco, a uma tradição escolar, necessitando, para tanto, de um currículo que correspondesse às necessidades da vida e do trabalho no campo. Contudo, a

questão é: qual currículo para qual campo, quais identidades são possibilitadas, quais conteúdos são ensinados?

Compreende-se que a realização de estudos sobre a educação rural contribui para o desenvolvimento de políticas que contemplem as especificidades da Educação do Campo, bem como possibilita conhecer as diferenças expressivas entre a educação oferecida no contexto urbano e a ofertada no contexto rural. Nesse sentido, Hage (2010) aponta algumas problemáticas comuns à educação desenvolvida no meio rural, quais sejam:

1) a precariedade na estrutura física das escolas; 2) ausência e/ou precariedade dos meios de transporte, impondo aos estudantes e professores que percorram longas distâncias para chegarem à escola; 3) os professores se sentem sobrecarregados ao assumir outras funções nas escolas, como de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc.; e além disso, sofrem pressões dos grupos que possuem maior poder político e econômico local e discriminação em relação às escolas da cidade (HAGE, 2010, p. 95).

Ao se observar alguma das diferenças entre a educação ofertada no campo e a ofertada na cidade, entende-se que se faz necessário levar em consideração a realidade na qual a escola está inserida, para a elaboração de políticas públicas para as escolas do campo. Nesse sentido, considera-se que essa proposta de pesquisa se justifica porque contribui para conhecer a realidade vivida no espaço rural. Realidade revelada mediante a falta de escolas no campo, próximas à moradia dos estudantes, a falta de transporte escolar e, até mesmo, a falta de condições de sobrevivência da família, que os conduzem ao trabalho no campo para ajudar na renda, reflexo da falta de uma política pública que, efetivamente, trate do desenvolvimento do campo brasileiro.

As dificuldades acima mencionadas e vivenciadas pelos povos do campo são evidenciadas mediante a permanência de altas taxas de analfabetismo entre os jovens do campo, bem como pela persistência da defasagem entre a idade dos sujeitos e o ano em que estão matriculados, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2014.

Conforme a PNAD 2014, o percentual de pessoas analfabetas no Brasil é de 8,3%. Contudo, no meio rural, principalmente no Nordeste, os índices de analfabetismo beiram a 19%. O analfabetismo foi subdividido a fim de se proceder a estudos mais detalhados, em aspectos absoluto e funcional. Esse último, segundo a pesquisa, tem sido mais recorrente, dada a precariedade do ensino público. Apesar de conhecer as letras e algarismos, os analfabetos

funcionais demonstram dificuldades para interpretar textos e realizar operações matemáticas complexas.

Os dados anteriores dão indícios de que a educação não tem sido priorizada, pois o que se vê são projetos colocados como soluções para a problemática, mas, na maioria dos casos, não resolvem as questões estruturais. As soluções propostas, frequentemente, são trazidas de fora para dentro, sem a participação dos sujeitos do campo nessa construção. Ao se não se desconsiderar as especificidades dos sujeitos do campo, desconsidera-se também as histórias de vida dos que ali vivem.

Ao se fazer referência ao Ensino Agrícola que é oferecido no campo, não se pontua apenas a escola rural brasileira, mas a escola do e no campo, fundamentada na concepção de um campo como lugar de vida, de cultura e de identidade, uma escola de direito. Ou seja, compreende-se escola do e no campo, conforme Molina (1999), que a conceitua como:

Aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social, econômico igualitário dessa população (MOLINA, 1999, p. 56).

A intencionalidade do processo educativo deveria, portanto, seguir a lógica de uma educação libertadora, através de uma prática educativa³ que rompa com as segregações, historicamente, impostas a quem estuda e reside no meio rural. Desse modo, pensando acerca de uma prática educativa escolar para o campo, alguns estudiosos da área indicam a Educação Libertadora como uma das possibilidades. Nesse sentido, Antônio e Lucini (2007) afirmam que:

Discutir a prática da educação escolar, a partir de um recorte dos condicionantes históricos da educação popular/educação libertadora/educação do campo, possibilita-nos avaliar as relações pedagógicas que são construídas e permeadas por uma tradição educacional, no sentido de questionar e analisar uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionaliza-la na prática (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 185).

³A prática educativa é o processo pelo qual entendemos as formas de desenvolvimento de conhecimento, ou atividades educacionais de um povo ou uma sociedade, que pode acontecer formalmente na escola ou no cotidiano, na vida social, no trabalho e outros espaços de vivência. Compreendemo-la “como fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16.).

A lógica presente nas afirmações de Antônio e Lucini (2007) remete a pensar que fora da prática o homem não pode ser, como ressaltado também por Freire (2001). Nesse sentido, a ação pedagógica deve permear práticas a partir de uma totalidade educativa, de opções de organização de ensino que estejam arraigadas a uma prática de educação libertadora. Por conseguinte, pode-se dizer que ao realizar esta pesquisa no contexto educacional do ensino agrícola, especificamente sobre os processos de identificação possibilitados aos estudantes pelo currículo desenvolvido, foi preciso considerar as práticas desenvolvidas em seu contexto histórico. Assim, nos procedimentos de revisão de literatura, efetuou-se uma consulta ao banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

1.1 LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

No intuito de delimitar o objeto de pesquisa, consultou-se o banco de teses e dissertações da CAPES⁴. Elencaram-se algumas expressões de busca que abordam a questão do Currículo, da Identidade e do Ensino Agrícola, intencionando subsidiar o desenvolvimento da pesquisa sobre o tema. Inicialmente, realizou-se uma busca usando o termo *currículo*, objetivando mapear o número de trabalhos na base de dados que tinha como foco o currículo em trabalhos na área da Educação. A busca possibilitou notar um significativo número de trabalhos. Foram pesquisadas as publicações dos últimos 05 (cinco) anos disponíveis no banco de teses da Capes.

Na primeira busca, encontraram-se 70 (setenta) produções sobre temática envolvendo o currículo. Na sequência, procedeu-se ao levantamento das produções científicas que tinham como preocupação de pesquisa o termo *Currículo e Ensino Agrícola*, sendo encontradas, na área de Educação, 66 produções. Na terceira expressão de busca, utilizaram-se os termos

⁴O Banco de Teses é uma base de dados que agrega diversas pesquisas – dissertações e teses – das várias áreas do conhecimento. Está organizada de modo que permite a realização das buscas dos trabalhos encaminhando para o tema da pesquisa, através dos filtros. Deste modo, torna-se viável selecionar as buscas por autor, por assunto, por instituição, por nível de trabalho pesquisado bem como por ano de publicação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação – conforme histórico apresentado no próprio site- em 2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. A instituição tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de Pós-Graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de especializações, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

Currículo e Identidade, objetivando mapear as pesquisas relativas à temática, nos últimos 5 (cinco) anos, encontrando-se 232 produções na área de educação. Dentre as pesquisas com a expressão de busca *Currículo, Identidade e Ensino Agrícola*, foram localizadas 5 (cinco) produções.

Realizado o levantamento com os cinco trabalhos encontrados a partir das combinações das expressões de busca previamente adotadas, deu-se início a uma análise mais aprofundada dos estudos com o intuito de selecionar aqueles que fariam parte do *corpus de análise* da pesquisa. Dentre os cinco trabalhos encontrados, três dizem respeito à operacionalização do Ensino Agrícola, mas não abordam questões acerca da formação da identidade estudantil nem do currículo no Ensino Agrícola, por isso não foram selecionados para compor o corpus desta pesquisa. A seguir, estão descritos dois dos cinco estudos selecionados, pois se entende que estes se aproximam da proposta deste trabalho e contribuem para a reflexão sobre Currículo, Identidade e Ensino Agrícola, assim como seus conceitos e categorias.

A dissertação de mestrado *A questão Agrária e a Educação Agrícola: Um Estudo de Caso no IFPE, Campus Vitória de Santo Antão*, de Maria da Salete Silva, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), orientada pela Professora Dr.^a Sandra Barros Sanches, apresenta uma análise que reflete sobre como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola e de que forma essa abordagem concorre para a construção e valorização de uma identidade rural no aluno.

A autora segue o seguinte itinerário metodológico: identificar como a questão agrária está sendo evidenciada no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Instituição; analisar a relação existente entre o ensino tecnológico desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus de Vitória de Santo Antão, e a discussão da questão agrária; identificar as características do espaço rural e a relação do aluno de zona rural com o seu meio, e ainda promoveu estratégias para a inserção da temática da questão agrária no currículo escolar dos Institutos Federais. A pesquisa buscou, portanto, identificar se a realidade desses sujeitos, que trabalham e vivem no campo, juntamente com seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e pelas lutas sociais, têm sido incluídos como parâmetros nos currículos dos cursos agrícolas oferecidos pelo Instituto Federal de Pernambuco.

O trabalho está dividido em três capítulos e se autodenomina como pesquisa qualitativa a partir de uma análise compreensiva dos dados coletados através de entrevista. A autora

conclui dizendo sobre as necessidades das escolas da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, que trabalham com o ensino agrícola, enfrentarem, de fato, a responsabilidade de preparar os docentes e discentes para se apropriarem de forma conceitual, histórica e política dos problemas e necessidades vividos pelo homem do campo, contribuindo para a construção de uma identidade no aluno, que favoreça sua fixação no meio onde potencialmente ele vive, trabalha e produz. Para isso, é preciso oportunizar os alunos com a construção de uma estrutura curricular capaz de propor uma educação fundamentada nos interesses da classe trabalhadora.

A segunda dissertação de mestrado, *A Identidade Psicossocial dos Adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) em Regime de Internato*, de Alexandra Xavier Moraes, foi defendida em 2011 na UFRRJ, tendo como orientadora a Professora Dr.^a Rosa Cristina Monteiro. A autora aborda o eixo Identidade no Ensino Agrícola pelo viés da Psicologia, adotando o conceito de Identidade Psicossocial, numa perspectiva a qual objetivou compreender a construção da identidade psicossocial dos alunos em regime de internato. Tematizando o internato como modalidade de instituição educacional, mostra que, no passado, esse regime trazia uma conotação negativa, vinculada ao símbolo de punição e castigo, sendo um lugar para onde os pais encaminhavam seus filhos rebeldes.

Numa perspectiva mais literária, a autora trouxe um olhar do mundo do internato nas obras de Pompéia (1991), Rêgo (2006), Vasconcelos (1980) e Musil (apud BENELLI, 2002), enquanto artistas da palavra, esses escritores debruçaram-se no tema, trazendo, nas figuras de narradores e personagens, histórias os quais misturam realidade, ficção e expressões poéticas carregadas de sentimentos e emoções, conferindo um caráter subjetivo de desvelamento em torno do internato. Discutiu, igualmente, a história do internato no Brasil, notando que isso ainda permanece disperso e fragmentado. Buscou também uma compreensão do período da adolescência, com suas vicissitudes, constituindo-se no objeto de estudo da Psicologia em torno da temática adolescência.

Apresentou os conceitos e as dimensões da investigação abrangendo estudos de: Erickson (1976); Knobel (1981); Bock (2007); Abramo (1994); Luz (1993); Melucci (1977); Calligaris (2000); Monteiro (1999); e, por fim, Domingues e Alvarenga (1991). O trabalho está dividido em quatro capítulos e consiste em um estudo de caso de caráter institucional, utilizando a pesquisa-ação. A autora conclui que, mesmo com todas as dificuldades em torno da mudança de vida e da separação familiar, ocasionadas pelo ingresso no regime de internato, os alunos acreditam que o futuro promissor só pode ser alcançado através de uma formação técnica, possibilitando-os não só adquirir um saber o qual possa ser aplicado em seu sistema de produção

de base familiar, superando as condições adversas vividas por suas famílias, mas também como forma de ter acesso a um trabalho de melhor remuneração.

Quanto à aproximação com a presente pesquisa, o que as diferenciam: a primeira dissertação, além de seguir os pressupostos filosóficos do materialismo dialético, analisa como as questões das lutas sociais no campo são abordadas nos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Vitória de Santo Antão. Aproxima-se, deste trabalho, no sentido de saber de que forma a abordagem curricular concorre para a formação de uma identidade rural no aluno; e, dele, se distancia por ter promovido ações para modificarem o olhar das questões das lutas sociais do campo no currículo desenvolvido, o que não se pretende desenvolver nesta pesquisa.

Já a segunda dissertação estuda a questão do Internato Agrícola, seguindo a autora, especificamente no quesito Identidade Psicossocial, pelo viés da Psicologia, tendo como eixo central da pesquisa a problemática da luta pela terra, enquanto neste estudo que aqui se desenvolvido, opta-se, como eixo central, pelos pressupostos da Educação do Campo, afastando-se também em relação à questão do internato, esse aspecto não constitui objeto de pesquisa deste trabalho.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

A metodologia está presente em todo o processo de pesquisa, desde a escolha do tema, da bibliografia a ser estudada durante o processo, os objetivos a serem alcançados, até a análise final dos dados encontrados. Para Oliveira (2007, p. 43), “metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos”. Dessa forma, esta pesquisa desenvolve-se numa abordagem qualitativa que, na visão de Neves (1996):

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos sociais: trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (NEVES, 1996, p. 1).

O método sustentado pela orientação filosófica da pesquisa é o fenomenológico-hermenêutico. Entende-se que esse método permite acolher e respeitar os significados

atribuídos ao objeto investigado pelos sujeitos do campo de pesquisa, ao mesmo tempo em possibilita o investigador analisar os dados coletados na relação com o evidenciado pelos sujeitos e compõe o campo de investigação. Como afirma Triviños (2009, p. 42), a intencionalidade na fenomenologia exprime “a consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”.

Na intencionalidade de realizar uma análise em profundidade, optou-se pelo estudo de caso, pois este permite compreender, refletir e analisar o objeto de estudo em seu contexto. Importa ressaltar que a opção por pesquisar os processos de formação de identidade no Ensino Agrícola, indica a profundidade e a necessidade de uma imersão no campo de pesquisa, que, no entanto, não prescinde de distanciamento necessário para analisar os dados coletados.

Para tanto, entendeu-se ser necessário estar solidamente ancorada nos pressupostos teóricos que sustentam o olhar para o campo de pesquisa. Assim, a leitura de autores que subsidiam teoricamente sobre as temáticas: campo, desenvolvimento, educação, movimentos sociais, educação do campo, metodologia de pesquisa, currículo, identidade e antropologia, constituiu a condição para uma inserção no campo de pesquisa e para a análise dos dados coletados.

Os instrumentos de pesquisa privilegiados são constituídos das observações com anotações em diário de campo, da análise de documentos formais e informais, questionário, entrevistas, fotografias, dados estatísticos, entre outros que se mostraram necessários durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Quanto à coleta de dados, entende-se, em conformidade com Bicudo e Martins (1994), que:

Na coleta de dados para a análise, o pesquisador precisa pôr diante dos seus olhos o fenômeno, o que está investigando, para começar pela descrição da experiência de mundo dos sujeitos que são seus objetos veiculadores de pesquisa. Para penetrar até a evidência das experiências do mundo vivido, primordialmente dado ao sujeito, inicia com o seu campo perceptual que se lhe oferece a todo o momento, o qual é estruturado em aspectos múltiplos e possui, sem dúvida, um núcleo temático e seus horizontes externos e internos (BICUDO; MARTINS, 1994, p. 97).

Considerando que o objeto de pesquisa está diretamente relacionado à metodologia adotada, esta pesquisa procurou analisar quais os processos de identificação são possibilitados aos estudantes do Curso Técnico Agrícola ofertado pela Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis/SE, e em que medida a abordagem curricular da escola contribui para a formação identitária rural dos estudantes.

Durante a pesquisa nos arquivos da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, realizada no ano de 2016, verificou-se que havia matrícula inicial de 240 (duzentos de quarenta) estudantes, divididos nas três séries de ensino do Curso Técnico. São sete turmas subdivididas em: três, de 1ª séries; duas, de 2ª série; e, duas, de 3ª série. Os estudantes que participaram respondendo ao questionário foram trinta e oito jovens, concludentes do curso técnico: dezesseis rapazes; e, vinte e duas moças, que há três anos estudam no Curso Técnico em Agropecuária. Na intencionalidade de coletar dados referentes aos três últimos anos, optou-se por observar, entrevistar e aplicar os questionários com estudantes concludentes. Essa escolha por estudantes da 3ª série, justifica-se pela possibilidade de analisar, em uma sequência de três anos de duração do curso, os processos de identificação acessíveis aos estudantes, a partir do currículo prescrito e do currículo efetivado, e assim investigar se o currículo promove ou não a formação de uma identidade rural aos discentes.

Selecionou-se as duas turmas da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária por entender que esses estudantes, concludentes do curso, pudessem trazer em suas respostas elementos para a análise os quais mostrassem, de modo mais específico, todo o percurso formativo destes estudantes durante os três anos de curso. O questionário respondido objetivou identificar quem são esses jovens e conhecer suas concepções sobre terra, ensino agrícola, campo/ rural, meio ambiente, trabalho. As perguntas, separadas por eixos temáticos, foram elaboradas e aplicadas com o escopo de coletar dados a partir das respostas dos jovens e desenvolver uma análise de como questões relativas ao campo/rural são abordadas nos componentes curriculares trabalhados com os estudantes da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, polo IFS, nas disciplinas técnicas, especificamente, bem como analisar de que forma esta abordagem contribui, ou não, para a formação de uma identidade rural dos alunos.

Buscou-se, ainda, identificar como as questões relativas à concepção de campo/rural aparecem nas ementas do Curso Técnico dessa instituição. Para tal, utilizou-se de questionário composto por vinte questões abertas. A utilização do questionário objetivou coletar informações sobre esse grupo de estudantes. Geralmente, as informações obtidas por meio de questionário permitem a observação das características de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política, dentre outros. (RICHARDSON, 2012, p.189). Realizou-se também uma entrevista coletiva com um grupo de sete estudantes, também concludentes do Curso Técnico, além de observações das anotações dos cadernos onde os estudantes registram os conteúdos das aulas, visando obter respostas à questão de pesquisa proposta neste estudo.

Por entrevista entende-se, assim como Richardson (2012, p.207), que “é uma técnica importante a qual permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B”. A técnica da entrevista relaciona-se ao ato de ver, de preocupar-se com algo, relaciona-se a um processo de percepção entre duas pessoas. Ao se optar pela técnica da entrevista não estruturada, compreende-se que o intuito é extrair do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. (RICHARDSON, 2012).

O período da pesquisa de campo teve duração de seis meses *in loco*. Diariamente, a pesquisadora adentrava ao lócus da pesquisa, observando, anotando, conversando com estudantes, funcionários, moradores da região circunvizinha da escola, coletando dados para posterior análise. A coleta de dados documentais se deu nos arquivos da escola, onde se encontram os diários do período de 2008 a 2016, a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária juntamente com as ementas de todos os componentes curriculares do curso. Buscaram-se também os arquivos do Conselho Municipal de Educação de Cristinápolis (COMEC), no qual encontraram os documentos da escola correspondentes ao período de 1995 a 1998. Foram consultados, igualmente, os arquivos na Prefeitura de Cristinápolis, onde estava depositada a Lei de Criação da Escola Agrícola e o Pacto de Cooperação entre o município e o IFS.

Após a coleta de dados, a pesquisadora dedicou-se à análise e sistematização destes, com a finalidade de elaborar o texto dissertativo. Na análise, procedeu-se a uma leitura rizomática⁵, como apontam Deleuze e Guattari (1995), que permitiu vislumbrar o fenômeno

⁵ No conceito de rizoma para Deleuze e Guattari, é importante evidenciar a diferença entre o substantivo e o conceito. Rizoma é uma raiz, mas não aquela raiz padrão que aprendemos a desenhar na escola, trata-se de uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Deleuze e Guattari “roubam” esta definição da botânica para aplicá-la à filosofia. Do mesmo modo que Descartes afirma que a filosofia seria uma árvore “a raiz a metafísica, o caule a física e a copa e os frutos a ética”, Deleuze subverte esta ideia para transformá-la em um rizoma. Não devemos mais acreditar em árvores, nem em seus prometidos frutos. Queremos um pouco de terra... já é tempo. O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso, o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade. Pesadelo do pensamento linear, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. Trata-se de ciência? Isso importa? São apenas agenciamentos, linhas movendo-se em várias direções, escapando pelos cantos, o desejo segue direções, se esparrama, faz e desfaz alianças. Chame do que quiser então: “*riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14).

pesquisado em várias direções, observando-o sem necessidade de seguir uma linha reta, um método cartesiano. A partir da leitura rizomática foram criados novos sentidos sem o estabelecimento prévio de categorias, de modo a tornar possível explicitar eixos de análise os quais se evidenciaram pelos significados proporcionados pelos sujeitos que compõem o ensino agrícola, os quais, em sua complexidade, deixaram emergir.

Foi analisada a Ementa do Curso Técnico Agrícola ofertado pela Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, hoje Polo do IFS, bem como a matriz curricular do curso e as ementas de todas as disciplinas. Nesse procedimento de análise, teve-se o objetivo de identificar, através do que está registrado nesses documentos, como o currículo prescrito pela instituição aborda as questões que podem ou não possibilitar a formação da identidade campesina nos estudantes do ensino agrícola ao término do curso técnico. Ao utilizar como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, seguiu-se o referencial de Gil (1995), o qual aponta esta estratégia como fonte rica e estável de dados, considerando-se, ainda, que a consulta aos conteúdos dos documentos oficiais do curso técnico podem contribuir para a compreensão do fenômeno pesquisado.

As entrevistas e questionários, aplicados aos estudantes, objetivaram verificar se o que consta nos documentos analisados diz respeito à vida e ao trabalho no campo, e em que medida o que está sendo apresentado aos alunos, durante o curso, contribui para compreender as realidades sociais nas quais estes estudantes estão inseridos. Na fase da pesquisa de campo, a qual teve duração de 6 meses, coletaram-se os dados nos documentos encontrados nos arquivos da escola, fotografaram-se todos os diários com o intuito de coletar os dados que subsidiariam a presente pesquisa. Encontraram-se documentos tais como a Lei de Criação da Escola, o Pacto de Cooperação entre o município de Cristinópolis e o IFS, diários das aulas, Proposta Pedagógica do Curso Técnico e Ementas de todos os componentes curriculares do Curso Técnico ofertado pela escola pesquisada.

O recolhimento de dados incluiu, ainda, os cadernos dos estudantes concludentes, correspondendo aos três cadernos utilizados por eles desde o ingresso no primeiro ano do curso técnico, visando analisar se o currículo prescrito foi ou não efetivado durante as aulas. Com esses dados, pode-se traçar um percurso histórico da Escola Agrícola Leonor Barreto Franco, resgatando suas raízes históricas desde o ano de sua fundação. Os dados coletados contribuirão, também, para que se realizasse a análise do currículo prescrito, bem como do currículo efetivado durante as aulas teóricas e práticas.

Após a fase de coleta de dados, fundamentando-se nas referências aqui elencadas, buscou-se observar o que emergiu do campo de pesquisa, bem como analisar os eixos os quais se evidenciaram durante a pesquisa *in loco*, com a pretensão de relacionar o que se encontrou com o aporte teórico selecionado para ancorar esta pesquisa. Esses procedimentos estão fundamentados teoricamente, como afirma Duarte (2002), o pesquisador é quem, ao definir os objetivos da pesquisa, escolhe o método de investigação.

Ainda para a análise dos dados, considerando que a metodologia adotada é eminentemente de base qualitativa, observou-se a indicação Martins (1994, p. 23) quando este afirma: “diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda”. O autor acrescenta que a preocupação básica do cientista social está ligada aos dados, os quais necessitam evidenciar a realidade pesquisada da forma mais completa possível, desvendando as realidades sociais para melhor apreendê-las e compreendê-las. Com os dados em mão, a autora se lançou ao desafio de observar, descrever e analisar o fenômeno como se mostra.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, o trabalho está organizado em seis seções: na introdução, apresentam-se os aspectos introdutórios da pesquisa, a revisão de literatura e a metodologia. Na segunda seção, faz-se um breve histórico da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, a partir dos relatos dos entrevistados e de documentos oficiais, resgatando suas raízes históricas desde 1995, ano de sua criação, até os dias atuais. Discutem-se, ainda, a Educação do Campo e o Ensino Agrícola, estabelecendo um diálogo com a teoria proposta pelo Projeto da Educação do Campo, além de questões relacionadas ao meio rural, conceituando-se, historicamente, o Ensino Agrícola, ambos os temas no contexto do campo no Brasil.

Na terceira seção, colocam-se em pauta as discussões sobre Formação da Identidade e Processos de Identificação, apresentando autores que refletem historicamente sobre a temática, estabelecendo relação entre os dados coletados e os autores referendados. Na quarta seção, realiza-se a análise do Currículo, localizando elementos que constituem o currículo evidenciado pelo campo de pesquisa, a partir da interação entre escola, alunos e comunidade. Nessa seção, expõem-se os resultados da pesquisa de campo pelas vozes dos entrevistados, situando os eixos de análise que conduziram à resposta da problemática sobre os processos de Identificação possibilitados aos estudantes a partir do currículo desenvolvido pela escola.

Na quinta seção, mostram-se os resultados da pesquisa realizada na Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, lócus desta pesquisa, com a abordagem dos principais aspectos do trabalho desenvolvido e as análises desencadeadas. Por fim, as

considerações, que abrigam a parte conclusiva deste estudo, seguida das referências bibliográficas consultadas e referidas ao longo do trabalho, bem como do apêndice, com o questionário, e dos anexos com as cópias de documentos relativos à criação da Escola em questão e ao Pacto de Cooperação.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O MUNICÍPIO DE CRISTINÁPOLIS/SE/BRASIL, A ESCOLA, O CURRÍCULO E OS SUJEITOS.

2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LUGAR DA ESCOLA

Entende-se por lugar da escola a ocupação e utilização que ela faz de um determinado espaço.

Frago (1998)

Diferente dos outros animais, o homem soube construir espaços diversificados para adequar cada tipo de atividade humana, destacando nesta pesquisa as atividades educativas. Com o transcorrer dos tempos, ocorreu o aprimoramento das técnicas de construção dos espaços, os quais evoluíram em relação à iluminação, ventilação, acústica, dentre outros aspectos mínimos para a obtenção de conforto. No processo de relação com o espaço, ocorreram transformações promovidas pela ação do homem, objetivando o atendimento de suas necessidades físicas, estéticas, culturais e sociais, inclusive observando as características de cada lugar, atentando para a construção, se esta atendia aos requisitos da sua época e à localização geográfica. Para Souza (1998):

[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. [...] O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos (SOUZA, 1998, p. 123).

Um lugar, um espaço, um território, eis o espaço da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco. Ao adentrar esse espaço, depara-se com um cenário rotineiro: estudantes no pátio, sentados nos bancos, molhando as hortas (atividade de rotina), alguns lendo, outros brincando no chão de terra. Algo chama atenção, são trabalhadores rurais realizando atividade na escola. Durante a aproximação, cumprimenta-se: “Bom dia, moços! Bom dia, senhora!”. Inicia-se uma boa prosa, eles aos poucos vão relatando que foram contratados para auxiliar nas atividades do cultivo de hortaliças, estavam, inclusive, realizando essa atividade.

Os trabalhadores, cuidadosamente plantavam as ramas de batata doce, com a delicadeza de dar gosto. Observou-se que havia espaços dentro da propriedade da escola os quais estavam reservados para as aulas práticas dos estudantes, e outros espaços, como aquele em que os homens trabalhavam com grandes plantações. Eles disseram que era para o sustento da própria escola. Questionados se aquele trabalho era meeiro, responderam que não, era tudo para a escola. Como se tratava de uma atividade ligada ao rural, procurou-se situá-los (os trabalhadores) nesse contexto social e cultural do trabalho. Pareceu que o recurso à História daria a dimensão necessária para explicar tanto os aspectos da realidade observada durante a pesquisa de campo quando como afirma Cândido (1971, p. 18), “daria a dimensão exata de aspectos da realidade observada em dado momento, e cuja ausência pode comprometer as interpretações”.

A Escola está situada nas imediações do Assentamento São Francisco, município de Cristinápolis, ocupando uma área de aproximadamente 100 hectares (segundo depoimento do fundador da Escola), distante cerca de três quilômetros da sede do município e a 115 quilômetros da Capital do Estado de Sergipe. O município de Cristinápolis fica localizado na região Centro-Sul de Sergipe, a 115 quilômetros da Capital, Aracaju. Com uma população de 18.092 habitantes, segundo o IBGE, o município se destaca na agricultura pela citricultura.

Cristinápolis já foi chamada de Chapada no passado. Posteriormente, recebeu o nome de Cristina, uma homenagem à imperatriz do Brasil, dona Tereza Cristina. Contudo, alguns anos depois, a cidade passou a ser chamada, em definitivo, de Cristinápolis. As terras em que hoje se situa Cristinápolis foram encontradas, pelos invasores europeus, logo após o ano de 1500. Uma povoação se formou e se fixou no planalto entre os rios Urubás de cima e Urubás de baixo. A povoação, de origem não indígena instalou-se por volta de 1575. Os indígenas, que habitavam essas terras, viram-se obrigados a fugir diante do avanço sanguíneo dos europeus.

O povoado, inicialmente, era uma espécie de mocambo, no qual os gentios (indígenas) saídos de Tomar do Geru, Santa Luzia do Itanhi e Indiaroba (municípios vizinhos) se refugiavam na povoação da Chapada. Nessa época, os índios ou morriam nos massacres ou eram escravizados, pois em busca deles, antes dos exploradores, vinham os padres da Companhia de Jesus. Alguns deles, deslocando-se da freguesia do Espírito Santo, hoje Indiaroba; outros, de Tomar do Geru, tendo acesso livre na Chapada; e uma aldeia, que crescia, onde construíram uma capela sob a invocação de São Francisco de Assis. Assim, por determinado tempo, desde a chegada dos primeiros europeus nessas terras, a Chapada acolheu indígenas das regiões vizinhas.

O Governo Provinciano criou uma subdelegacia na Chapada, na segunda metade do século XIX, para prevenir atentados na região e, em 1849, já havia uma escola primária no local. Por fim, em 12 de abril de 1878, o local foi elevado à Freguesia da Chapada de São Francisco de Assis por meio de resolução provincial. E, em seguida, passa a se chamar Cristinápolis. A seguir, imagem com a localização do município de Cristinápolis, no Estado de Sergipe.

Figura 1 - Localização do município de Cristinápolis no mapa de Sergipe



Fonte: IBGE.

2.2 ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL MINISTRA LEONOR BARRETO FRANCO: BREVE HISTÓRICO

A Lei de Criação da Escola (ver anexo I), Lei Nº 225/95, de 16 de maio de 1995, oficializa a criação da Escola Agrícola Municipal de 1º grau, que atenderia de 5ª à 8ª séries, situada no município de Cristinápolis, nas imediações do Assentamento São Francisco, na estrada que dá acesso ao povoado Taquari, zona rural do município de Cristinápolis/SE. O rural, compreendido segundo Cândido (1971, p. 21), “exprime, sobretudo localização, enquanto ele pretende exprimir um tipo social e cultural, um universo das culturas tradicionais do homem do campo”. É nesse espaço geográfico que a escola constituiu o seu lugar.

Com o nome de Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, a Escola foi fundada em 20 de setembro de 1996, pelo então prefeito Geraldo Oliveira que, em entrevista, relatou como surgiu a ideia de trazer uma escola agrícola para o município, tal como se transcreve a seguir:

Nós eh... enquanto prefeito do município de Cristinápolis de 93 à 96, amadurecemos a ideia de... em se tratando de um município eminentemente agrícola, em fazermos a escola da área, uma escola agrícola, para atender o alunado, principalmente da zona rural de Cristinápolis (GERALDO OLIVEIRA, EX-PREFEITO E FUNDADOR DA ESCOLA, 19 DE JULHO DE 2016).

Verifica-se, nas palavras proferidas pelo ex-prefeito e fundador da Escola Agrícola pesquisada, que a opção de trazer uma escola agrícola para o município se deu pelo fato de Cristinápolis ser um município eminentemente agrícola, atendendo assim aos estudantes residentes na zona rural, que vivenciam diariamente a lida com a terra. Conforme Prado Júnior (2012, p. 17), “acima de 30 milhões de brasileiros, ou seja, mais de metade da população do país dependem necessariamente para seu sustento, da utilização da terra”, motivo pelo qual o idealizador da escola agrícola no município, ao priorizar a educação, visou atender nomeadamente aos alunos oriundos da zona rural do município de Cristinápolis.

Assim, foi criada a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, uma escola inicialmente pensada para atender à população rural, em específico os estudantes que residiam no campo. O Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em seu artigo 1º, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino agrícola, definindo-o como “[...] o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946). Partindo dessa premissa, esse foi um dos objetivos propostos para a escola recém- fundada preparar os trabalhadores da agricultura de Cristinápolis/ SE. Segue imagem da entrada da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis- SE.

Figura 2- Entrada da Escola Agrícola



Fonte: Registro fotográfico de Sandra Santos de Jesus feito em fevereiro de 2015.

Da fundação até o ano de 2008, a escola ofertou o ensino fundamental da 5ª à 8ª séries em tempo integral, em regime de semi-internato. Ou seja, os estudantes passavam o dia na escola em tempo integral e, à noite, retornavam para suas residências. A escola havia sido

projetada, inicialmente, para acolher os alunos em regime de internato⁶, um sistema presente em muitas escolas de ensino agrícola. Sistema fortemente influenciado pela França do XVIII, o internato consolidou-se, no Brasil, na segunda metade do século XIX, entrando em franco declínio a partir da segunda metade do século XX.

Questionado acerca do processo de fundação da escola, o ex-prefeito relata em entrevista que,

[...] o projeto tramitou em Brasília. Eu fui lá, acompanhei, fui algumas vezes no Ministério, foi realizada uma etapa e, na segunda etapa, nós conseguimos recursos, foi quando compramos aquele carro, um carro eh... Mercedes Bens, trator, todos os implementos agrícolas. Então, foi uma escola que realmente ficou completa, era só tocar o curso de Práticas Agrícolas, mas, no entanto, não logrou êxito. Então, ocorreu dessa forma. Eu era tido como empreendedor e... tinha a obsessão de construir a escola. A coisa era tão bem vista que, na época, o pessoal do MEC da regional e o pessoal do MEC Brasília, me solicitou para fazer uma reunião, porque queria mostrar para a vizinhança, prefeitos, professores e técnicos de Sergipe e de fora, que queriam mostrar como a administração construiu uma escola daquela com pouco recurso (GERALDO OLIVEIRA, EX-PREFEITO E FUNDADOR DA ESCOLA, 19 DE JULHO DE 2016).

Com o intuito de iniciar o curso de Práticas Agrícolas (hoje curso Técnico em Agropecuária), o então prefeito relatou que conseguiu recursos via Ministério da Educação (MEC), através de um projeto elaborado. Nesse projeto, a ênfase era demonstrar ao MEC, a importância de se implantar uma escola de ensino agrícola com o regime de internato, pois o município de Cristinápolis, em Sergipe, era um município eminentemente agrícola e não dispunha de ensino voltado para a população que residia na zona rural. Conforme explicitado em trecho da obra de Joaquim Conceição (2012) *A pedagogia de Internar*, sobre o internato no Brasil,

[...] o crescimento da oferta e da demanda pelo ensino agrícola esteve diretamente relacionado às possibilidades de oferta do internato. A oferta de

⁶ A educação brasileira revela uma prática ou estratégia histórica de instruir, educar e moldar meninos e meninas nas regras do bem viver. Trata-se da “pedagogia de internar” praticada em diversas “instituições fechadas” como colégios, seminários, recolhimentos e conventos, etc. Os internatos com finalidades de instrução ou educação existiram no Brasil desde o período colonial, consolidaram-se através dos tradicionais colégios do século XIX. [...] o internato escolar brasileiro caracterizou-se a partir da influência dos jesuítas [...] o “fechamento” proporcionado pelo internato fundava-se no regimento do tempo, oferecimento de um espaço de fuga do pecado e um sistema de regras rígidas [...] essa “pedagogia do internar” também carrega as marcas culturais do internato do século XIX que predominou nos liceus e colégios internos europeus, especialmente na França, onde o regime iniciou seu desenvolvimento a partir do século XVIII (CONCEIÇÃO, 2012, p. 31).

vagas crescia de acordo com os investimentos nos espaços específicos do internato, especialmente a disponibilidade maior da taxa maior de ocupação dos dormitórios. Na primeira metade do século XX, a exaltação à vida no campo influenciou as políticas governamentais que diziam respeito diretamente ao meio rural e à educação dos seus habitantes. Tratava-se de discursos de agentes de diversos campos intelectuais e políticos que exaltavam a vida rural como estratégia de combate ao urbanismo provocado pelo êxodo rural (CONCEIÇÃO, 2012, p. 38).

O movimento ruralista pedagógico alavanca o ensino primário rural no Brasil, encontrando quem apoiasse e defendesse o desenvolvimento do setor agrário pelo ensino agrícola (CONCEIÇÃO, 2012). Com o intuito de desenvolver a zona rural do município de Cristinápolis, o então prefeito Geraldo Oliveira deu início à construção do prédio da escola agrícola. Quando questionado sobre o motivo pelo qual escolheu aquela localidade, o Assentamento São Francisco, para ser o lugar da escola, em entrevista ele respondeu:

Primeiro critério foi um critério mais amplo, porque Cristinápolis nós sabemos ser um município essencialmente agrícola, citricultura e outras culturas, mas especialmente a citricultura. Nós entramos com o projeto trabalhando nesse sentido em Brasília, com vistas à aprovação do projeto. Tocamos e... levando em consideração que o município era agrícola, daí o município ter sido beneficiado para a construção. E... escolhemos aquela área lá, próximo ao Assentamento São Francisco, porque era um...uma região que tinha muito, muito...estava desenvolvendo sobremaneira. O assentamento foi instalado na nossa administração e mais um projeto que tinha no... mais pro Taquari. Então, aquela região estava se desenvolvendo e tinha muitos agricultores naquela região, daí nós escolhemos aquela área para sediar a escola agrícola, e também porque nós já tínhamos dotado em nossa administração, o assentamento de energia, já tinha infraestrutura, daí a escola agrícola nascer naquela região (GERALDO OLIVEIRA, EX-PREFEITO E FUNDADOR DA ESCOLA, 19 DE JULHO DE 2016).

O lugar da escola foi estrategicamente escolhido. Segundo o ex-prefeito Sr. Geraldo Oliveira, o lugar era o mais indicado para sediar a escola agrícola por suas condições de infraestrutura, especialmente por possuir, já instalada, a energia elétrica, bem como está localizado próximo a um Assentamento da Reforma Agrária e sua população desenvolver práticas agrícolas que sobressaíam das demais localidades no município. Além de ser um lugar tranquilo, distante de barulhos e movimentação de veículos, o que contribuiria para o bom andamento do internato.

Segundo Ribeiro (1997, apud CONCEIÇÃO, 2012, p. 41), a escolha da localização adequada do edifício-internato era discutida, no sentido de indicar, como local ideal, “as ruas tranquilas, sem grandes movimentos, inexistência de atividades barulhentas [...] e afastamento

do centro da cidade”. Assim, foi escolhido o lugar da escola. E, nesse processo de implantação da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis SE, ocorreram alguns entraves que, segundo o ex-prefeito, dificultaram bastante a implementação da instituição. Em entrevista, ele afirmou que:

Houve as dificuldades, principalmente na aquisição de recursos, mas, nós trabalhamos bastante com vistas a liberar recursos e, graças a Deus, conseguimos. Eu não sei se a essa altura do campeonato, o tempo já passou, Sandra, eu não sei... eu faria um esforço muito grande para me lembrar... quanto foi que custou a escola. Salvo engano, foi uma etapa de quatrocentos e tantos mil na época, e outra suplementar de 156 mil, salvo engano, e foi aí que entraram os equipamentos, os implementos agrícolas, trator, caminhão... mas, eu acho que foi na faixa de 600 mil reais o custo daquela escola. Aliás, o negócio foi tão bem... uma coisa grandiosa feita com o coração, que o governador de então quando veio para a inauguração e indagou... me chamou assim, num canto, e me indagou, “mas prefeito, como é que você construiu essa escola com tão pouco recurso?”, tamanha era a beleza da escola. A escola tinha um pequeno laboratório, tinha refeitório, tinha toda a estrutura. Infelizmente, não deu certo, porque era meu projeto avançar num curso próprio de Técnico Agrícola, mas não deu certo (GERALDO OLIVEIRA, EX-PREFEITO E FUNDADOR DA ESCOLA, 19 DE JULHO DE 2016).

Além das dificuldades na captação de recursos financeiros, bastante frisados no discurso do entrevistado, percebeu-se, em seu semblante, imensa tristeza pelo fato de a escola, naquele momento, não ter alavancado como ele desejava. Ele relatou, com muito saudosismo, todos os materiais e implementos agrícolas adquiridos para compor a estrutura da escola. Era seu objetivo, também, que esse curso, a ser implantado na recém-inaugurada escola agrícola, fosse oferecido a nível municipal, afinal era uma escola agrícola municipal, o que não chegou a acontecer durante a sua gestão, o que se evidencia no trecho do depoimento quando ele diz “não deu certo”. Ou seja, seus planos não se concretizaram em sua totalidade.

Questionado acerca do processo seletivo para admissão de professores para atuar na escola agrícola, o entrevistado diz que não houve tempo para ver essa questão, pois sua administração se encerrara justamente alguns meses após a inauguração da escola, ficando a cargo da administração que o sucedeu, organizar essa questão, o que segundo ele não ocorreu. Quando indagado sobre o que pensava sobre o ensino agrícola e qual a importância do ensino oferecido em uma instituição agrícola, ele respondeu:

Olha... veja bem, eu quero lhe dizer que eu fui aluno de escola agrícola, então eu vivi quatro anos na escola agrícola eh... Benjamin Constant e tinha um curso chamado Mestre Agrícola... quem tinha era diplomado na época como

Mestre Agrícola, de forma que eu fui diplomado como Mestre Agrícola. Então eu sonhava em ver implantado no município uma escola que atendesse ao alunado da cidade, sobretudo da zona rural, porque seria uma escola assim, onde o aluno iria aprender práticas agrícolas, iria se alimentar lá na escola, ter seu o café da manhã, o almoço e um jantar, para depois ir para casa, ou aqueles que fossem em regime semiaberto e outros que poderiam ser internos mesmo na escola. Mas, como eu disse, faltou tempo... faltou tempo (GERALDO OLIVEIRA, EX-PREFEITO E FUNDADOR DA ESCOLA, 19 DE JULHO DE 2016).

Enquanto ex-aluno da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão/SE, o Sr. Geraldo Oliveira afirmou que era o seu sonho ver implantada, em seu município (sendo ele cidadão cristinapolense), uma escola agrícola, nos moldes daquela em que ele havia estudado, em regime de internato e semi-internato. O entrevistado relatou que estudou na Escola Agrotécnica Federal Benjamim Constant, em São Cristóvão/SE, onde passou quatro anos interno na instituição. Pensar uma escola na qual os estudantes pudessem aprender as práticas agrícolas formalmente, onde pudessem se alimentar e, após um dia de aulas, optarem por retornar ou não às suas casas, era o objetivo maior do então prefeito. Sobre o título de Mestre Agrícola, ao qual o ex-prefeito se referiu e que havia à época de seus estudos no curso técnico, cabe destacar Mendonça (1997, p. 60) quando esta afirma: “não se constituía objetivo das escolas agrícolas uma educação que promovesse os trabalhadores rurais, qualificando-os, ao invés disso, havia um processo de afirmação do profissional em agronomia”, afirmação esta promovida também pelo curso de Mestre Agrícola.

Gritti (2008) aponta que, no período em que estava em vigor o curso de Mestre Agrícola, era evidente a capacidade da sociedade capitalista (em cada uma das revoluções, inovações as quais implicam em mudanças no processo produtivo inerentes ao desenvolvimento capitalista) de destruir e construir o trabalho e categorias de trabalho. O autor enfatiza ainda que, na atualidade, permanece-se imerso no processo no qual se deteriora o perfil de trabalhador e se constrói e ou se redimensiona outro. De acordo com a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI):

A formação profissional agrícola explicitada pelo Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ao resgatar a “Trajetória da educação profissional no Brasil,” relata que, no ano de 1910, foi reorganizado o ensino agrícola no País, objetivando a formação de trabalhadores destinados ao controle, organização e administração do trabalho. No entanto, “a sua institucionalização definitiva, nos graus elementar e médio, por força do Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (COAGRI, 1982, p. 33).

A ênfase dada à formação de dirigentes, além de agrônomos e técnicos, fica evidente no depoimento do ex-prefeito, que também foi estudante do ensino agrícola, o qual trouxe, para o município, um ensino nos mesmos moldes do qual recebera na Escola Benjamin Constant, em São Cristóvão/SE. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola- Lei Nº 9.613/46 - enfatiza o processo de desenvolvimento da produção agrícola. Segundo Gritti (2008),

Com essa Lei vieram inovações importantes. Uma delas foi, como citado por Coagri (1982), a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola: escolas de iniciação agrícola, que ministrava apenas as duas primeiras séries do primeiro ciclo e concediam certificado de operário agrícola; escolas agrícolas, que abrangiam as quatro séries daquele ciclo e forneciam certificado de mestre agrícola, e escolas Agrotécnicas onde eram ministradas todas as séries do primeiro e segundo ciclo, recebendo o concluinte o diploma de técnico agrícola (GRITTI, 2008, p.02).

A partir da leitura da Lei Nº. 9.613/46, pode-se compreender sobre quais pilares foi formulado o modelo educacional implantado na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis, em seus primeiros anos de funcionamento. Um ensino nos mesmos moldes do vivenciado pelo fundador da escola, quando estudante do ensino agrícola. No entanto, registros históricos mostram que,

[...] apenas no início do século XX é que as ações referentes aos diversos graus de ensino passam a ser objetivo do Governo Central, e a partir daí é que a educação técnica passa a ter mais atenção. Contudo, a educação profissional é marcada pela discriminação, sendo destinada a órfãos e desvalidos da sorte (BRASIL, 1999, p. 10).

No entanto, fica demonstrada a intencionalidade do fundador da escola no que se refere ao desejo de fornecer uma educação voltada aos estudantes oriundos da zona rural do município, com um quadro curricular que atendia, inicialmente, a estudantes da 5ª à 8ª séries. Desse modo, os estudantes passavam o dia inteiro na escola, sendo que as disciplinas da Base Nacional Comum eram ministradas no turno vespertino e as disciplinas técnicas específicas do curso Agropecuário eram ministradas no turno matutino. Nos primeiros anos de funcionamento da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, as disciplinas ministradas para os estudantes da 5ª à 8ª séries estavam divididas em: Disciplinas da Base Nacional Comum; e, Disciplinas Específicas do Curso Técnico Agrícola.

No quadro 1, a seguir, são apresentadas as disciplinas ofertadas pela escola em seus primeiros anos de funcionamento:

Quadro 1 - Disciplinas ministradas no Curso Técnico nos primeiros anos de funcionamento da 5ª à 8ª séries (1996-1999)

Disciplinas da Base Nacional Comum	Disciplinas Específicas do Curso Técnico
<ul style="list-style-type: none"> - Ciências - Educação Artística - Religião - Redação - Geografia - História - Matemática - Português - Redação - Sociedade e Cultura - Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura Prática - Agricultura Teórica - Zootecnia Prática - Zootecnia Teórica - Programa de Saúde - Campo - Indústrias Rurais - Técnicas Comerciais

Fonte: Arquivo do Conselho Municipal de Educação de Cristinápolis/SE, 2015.

O curso, até então não ofertava o ensino médio, o que leva ao seguinte questionamento: Os estudantes recebiam o certificado de Formação em Agropecuária? O ensino do então primeiro grau, por si só dava conta de formar esses estudantes na área Agrícola?

Nas buscas efetuadas durante a pesquisa documental nos arquivos da Escola Agrícola, assim como do Conselho Municipal de Educação de Cristinápolis e da Secretaria Municipal de Educação, não foram encontrados registros de certificação, nem Livro de Atas ou Atas de Rendimento Escolar do Período de 1996 a 1999, apenas os diários com registros das aulas e notas dos estudantes. Tal fato impossibilitou de trazer maiores informações sobre o período pesquisado. Ao questionar a atual direção da Escola Agrícola acerca destes documentos, ela disse que quando iniciou a sua gestão observou que não havia documentos de período anterior ao seu ingresso como gestora.

Contudo, observando-se na história do ensino agrícola, pode-se ver em Gritti (2008, p. 05) que, a partir da década 1930, no início da intensificação do processo de escolarização com o objetivo claro da formação técnica, inclusive para a agricultura, intensificou-se também a formação para trabalhadores agrícolas, não restritas as poucas escolas de ensino técnico agrícola existente. Percebe-se, então, um diferencial entre Ensino Agrícola e Curso Técnico Agrícola. A COAGRI (1982) aponta que o ensino agrícola, ao longo da história, foi moldando-se de diferentes características e denominações, o que explica o ensino ofertado pela Escola Agrícola Leonor Barreto Franco apenas da 5ª à 8ª séries como Ensino Agrícola. Somente a partir da

década de 1930, foram consolidadas políticas específicas para atendê-lo, afirmando a COAGRI (1982) que:

[...] com a Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, enquanto as Agrotécnica passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola. [...] No período de 1967 a 1973, o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um grupo de trabalho (GT – DEA) com cerca de onze membros. Posteriormente, porém, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar e extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. E assim, pelo Decreto n. 72.434, de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI (COAGRI, 1982, p. 33).

A partir dos achados nos documentos do período de criação da escola até o ano de 1999, foi possível perceber que a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco funcionou como ginásio agrícola, atendendo a estudantes da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. Observou-se, igualmente, que a prática do ensino era voltada para o desenvolvimento da produção agrícola com a preparação da mão de obra de estudantes residentes na zona rural do município de Cristinópolis.

2.3 PACTO DE COOPERAÇÃO

Entre os anos 2000 e 2007, a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco foi desativada enquanto escola agrícola. Seu prédio, nesse período, foi utilizado como sede do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Durante aquele período, as crianças beneficiárias desse programa, no município, eram levadas de ônibus para o local da escola, distante cerca de 2 km da sede do município onde participavam das atividades socioeducativas promovidas pelo programa e coordenadas pelos monitores do PETI. Em 2008, ocorreu a descentralização dos estudantes do Programa de Erradicação, sendo que as crianças que utilizavam o prédio da escola agrícola passaram a utilizar prédios locados estrategicamente próximos às escolas e às residências dos estudantes, visto que estes eram oriundos de todas as localidades do município.

Figura 3- Vista aérea da Escola Agrícola e adjacências



Fonte: LD Drones, set. 2015.

Depois de 07 anos desativada, servindo como Centro de atendimento às crianças cadastradas no PETI. Em 19 de março de 2008, o prefeito Raimundo da Silva Leal assina o Pacto de Cooperação Nº 02/2012 entre Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) e o município de Cristinápolis. Esse pacto teve por objetivo promover a vinculação Técnico-Científico-Pedagógica para a implantação de Curso Profissionalizante na Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, o Curso Técnico em Agropecuária em nível médio, reativando, deste modo, o ensino agrícola no município.

A partir de 2012, a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco passou a funcionar como polo do IFS, com a atenção voltada para a concretização do ideal de produtor e de produção, que estaria ao alcance de todos. A formação profissional técnica no ensino agrícola, que funciona em estabelecimentos onde servem de modelo pedagógico para os estudantes, desenvolve-se em aulas práticas e teóricas, formando os futuros trabalhadores para o campo, trabalhadores que, historicamente, foram formados, com o intuito de controlar e administrar o trabalho, em ensino originalmente surgido vinculado ao Ministério da Agricultura. Ressalta-se as palavras de Conceição (2012), acerca da Lei Orgânica do Ensino Agrícola no Brasil:

Com o advento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola inaugura-se uma nova fase do ensino profissional agrícola. Essa lei estabeleceu uma completa regulamentação do ensino agrícola no país, determinando que o ensino agrícola profissional passasse a ser ministrada em dois ciclos e cada um dos ciclos formado por dois cursos. Essa lei também explicitava que a articulação no ensino agrícola e deste com o propedêutico ocorreriam articulados entre si, de modo que os alunos pudessem progredir segundo sua vocação ou capacidade. A Lei também conferia ao diplomado um curso agrícola técnico o direito de ingressar em curso técnico de nível superior, de acordo com a legislação pertinente ao ensino superior. No entanto, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola nada regulamentou sobre o regime de internato; preferiu deixar que cada estabelecimento de ensino agrícola definisse sobre as condições “especiais relativas à organização e ao regime” a serem adotados nos respectivos regimentos internos (CONCEIÇÃO, 2012, p. 47).

A Lei Orgânica norteou o ensino agrícola por alguns anos, contudo, mais tarde, por volta da década de 1980, como destaca Sobral (2009), no período do regime militar, a elaboração de políticas educacionais girou em torno de dois momentos relacionados à forma ou à metodologia de ação do Estado. O primeiro período (1964-1974) correspondeu à adoção de uma forma propositiva-racional ou tecnocrática, no qual a formulação das políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas, enquanto as questões sociais e políticas reduzem-se às questões técnicas. Desse modo,

[...] em 04 de setembro de 1979, pelo Decreto nº 83.935, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de escolas Agrotécnica federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas. O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, extingue a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado a SESG (Secretaria de Ensino de 2º grau) (SOBRAL, 2009, p. 91).

Nesse sentido, no segundo momento encontra-se situado o advento do pacto, tendo em vista que a partir do Decreto Nº 83.935 a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco passou a atuar como Escola Agrotécnica e a estar diretamente vinculada ao IFS, na condição de polo, em Cristinápolis.

Segundo Sobral (2009, p. 92), “em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394) e o Decreto Federal nº 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante”. Com o advento dessa Reforma, o ensino profissionalizante foi implantado dentro do ideário do Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país, que vinham debatendo e articulando outro projeto de formação profissional orientado por uma formação profissional politécnica.

Hoje, atendendo a um público de 240 estudantes, a partir do pacto estabeleceu parceria para a oferta do Curso Técnico em Nível Médio, na forma integrada, em regime de semiresidência. Os pactuantes obrigavam-se a executar os procedimentos administrativos e pedagógicos previstos no Pacto de Cooperação, além de fomentar experiências de pesquisa no âmbito do curso e, obrigatoriamente, em todo o material impresso deveria constar a logomarca das instituições envolvidas nesse Pacto, o que não ficou evidenciado nos documentos analisados na instituição. Constam do Pacto de Cooperação, cláusulas específicas do que compete ao IFS e o que compete ao Município de Cristinápolis, dos compromissos, dos recursos financeiros, do prazo do termo de convênio, da rescisão e do foro.

Na Proposta Pedagógica do Curso, incluem-se as disciplinas do currículo e suas respectivas ementas a serem desenvolvidas pelos professores. Nessa Proposta, o Curso Técnico contempla alguns levantamentos da Secretaria de Estado da Educação sobre as demandas de recursos humanos para os principais segmentos produtivos do Estado de Sergipe referentes às áreas emergentes com potencial de absorção de mão de obra: Agroindústria Açucareira, Fruticultura e Processamento de Frutas, Pecuária e Culturas Temporárias Tradicionais. Em todas essas áreas, existe demanda significativa de mão de obra especializada. Ou seja, demanda de Técnicos Agrícolas.

Desse modo, como consta na Proposta Pedagógica do Curso, a partir dessa demanda de recursos humanos qualificados e da diversificação econômica e produtiva da agropecuária do Estado de Sergipe, justifica-se a necessidade de profissionais habilitados em Agropecuária para alavancar o desenvolvimento do Estado. Com o intuito de colaborar com o desenvolvimento agrícola e industrial, além de ofertar serviços à região, a partir da articulação com diversos setores e a sociedade em geral, o Curso Técnico em Agropecuária ofertado pela Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em regime de colaboração com o IFS e com metodologias próprias, faz uma interface entre as áreas de Educação, Produção e Extensão.

Por meio de sua estrutura operacional, o IFS, com Campus situado no município de São Cristóvão/SE, reúne potencialidades tanto referentes à estrutura física quanto à operacionalização do curso ofertado, o que o credencia junto ao MEC, garantindo assim a qualidade das atividades de campo. Para isso, sempre se faz necessária a saída dos estudantes do polo de Cristinápolis através das viagens técnicas a locais específicos como fábricas, fazendas de criações de animais de pequeno e grande porte, dentre outros.

Consta, ainda, na Proposta Pedagógica, que o objetivo geral do Curso Técnico em Agropecuária é formar um profissional habilitado que possa atuar junto ao setor produtivo, em

atividades de gestão, planejamento, projetos, produção animal, vegetal e agroindustrial, tendo como competência básica atender de forma sistemática às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da agricultura familiar e do agronegócio, para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social da região. O perfil profissional do concludente do Curso Técnico em Agropecuária, apresentado nessa Proposta Pedagógica, envolve: (a) planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários; (b) administrar propriedades rurais; (c) elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; (d) fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; (e) realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; e (f) atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Como requisito de acesso ao Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária⁷, o candidato será submetido à avaliação de saberes e conhecimentos previamente adquiridos no ensino fundamental ou equivalente. Esse Processo Seletivo é regulado por Edital próprio e, para concorrer, o candidato deverá ter concluído o Ensino Fundamental ou equivalente.

2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

O Projeto de Curso Técnico em Nível Médio Integrado em Agropecuária compreende a organização curricular, que se constitui da oferta de um currículo pautado numa política pública para a Educação Profissional, objetivando a elevação do grau de escolaridade do cidadão e visando à superação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual mediante a construção de competências e habilidades técnico-científicas. Tais competências e habilidades se fazem necessárias para o desenvolvimento de uma atividade laboral, no sentido de uma qualificação social e profissional, bem como à consolidação e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, de modo integrado e articulado à formação técnica.

⁷ Os planos de curso da Educação Profissional Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), segundo constam do Projeto de Curso do Instituto Federal (IFS), sua elaboração foi feita em observância ao disposto na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei Nº 10.639/03; na Resolução CNE/CEB Nº. 04, de 22 de dezembro de 1999; no Parecer Nº 16, de 05 de outubro de 1999; no Parecer CNE/CEB Nº 39, de 08 de dezembro de 2004; na Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de fevereiro de 2005; na Resolução Nº 03, de 23 de junho de 1998, no Parecer CNE/CEB de 15 de junho de 1998; na Resolução CNE/CEB Nº 02, de 04 de abril de 2005; no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e, ainda, fundamentados nos princípios contidos na Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária.

Enfatiza-se, ainda, que essa perspectiva busca inserir uma dimensão intelectual ao trabalho produtivo, estabelecendo um compromisso com a atuação efetiva do trabalhador no tecido social, dotando-o da capacidade de gestar sua formação continuada e os processos de trabalho de forma crítica e autônoma. Para tanto, a organização curricular prevê atividades educativas voltadas à integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, através da seleção adequada dos conteúdos e da inter-relação entre estes, bem como do tratamento metodológico que será dado ao processo de construção do conhecimento, considerando a organização do currículo.

Em relação à Estrutura Curricular, conforme consta no Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária, este curso deverá ser desenvolvido em 3.960 horas distribuídas em três anos. Da carga hora total do curso, 3.660 horas são destinadas a disciplinas que compõem o núcleo básico e formação diversificada, sendo 3.410 horas destinadas a disciplinas voltadas para a formação profissional e 550 horas para atividades complementares que englobam participação em cursos, seminários, projetos de pesquisa e extensão, monitoria, dentre outros.

Consta, ainda, no Projeto, que a distribuição das bases, nos anos ao longo do Curso, segue uma sequência lógica de acumulação de conhecimentos dentro de cada um deles, sendo obrigatória. O quadro 2, a seguir, fornece o panorama da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária ofertado pela Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, polo IFS.

Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico do Nível Médio em Agropecuária da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS/ TOTAL
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3
	Arte e Educação	2
	Informática Básica	2
	Educação física	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2
	Física	2
	Biologia	1
Matemática	Matemática	2
Ciências da Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2
	Sociologia	1
	História	1

	Filosofia	1
Parte Diversificada	Relações Humanas, Saúde e Segurança no Trabalho	1
Formação Profissional 1ª série	Olericultura	3
	Jardinagem e Paisagismo	1
	Piscicultura	1
	Apicultura	1
	Avicultura	3
	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	1
	Agricultura Geral	1
	Zootecnia Geral	1
Formação Profissional 2ª série	Culturas Anuais	3
	Suinocultura	2
	Caprino-ovinocultura	2
	Mecanização Agrícola, Construções e Instalações Rurais	3
	Tecnologia de Produtos Animal e Vegetal	2
Formação Profissional 3ª série	Bovinocultura	2
	Equídeo-cultura	1
	Topografia, Irrigação e Drenagem	3
	Projetos Agropecuários	2
	Fruticultura	2
	Silvicultura	2
	Gestão e Empreendedorismo	2

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária IFS/2012.

A partir do estudo da Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, observou-se que as disciplinas da Base Nacional Comum são contempladas nas três séries do curso. Como componente curricular da Parte Diversificada, a matriz curricular propõe a disciplina Relações Humanas e Segurança no Trabalho. As disciplinas da Formação Técnica estão divididas nos três anos do curso numa sequência lógica de acumulação de conhecimentos.

Para fins de análise, apresentam-se vinte disciplinas da parte Técnica e suas respectivas ementas. Contudo, como a finalidade de proceder a uma análise mais detalhada das disciplinas e objetivando responder à questão desta pesquisa, selecionaram-se cinco disciplinas da parte técnica. São elas: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável; Agricultura Geral; Culturas Anuais; Silvicultura; Projetos Agropecuários. No quadro 3, abaixo, apresentam-se essas disciplinas técnicas e suas respectivas ementas.

Quadro 3 - Ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, por série

SÉRIES	DISCIPLINAS	EMENTAS

1ª	Olericultura	Olericultura: divisão/classificação, importância social, econômica e política das olerícolas. Valor nutricional das hortaliças. Elaboração e execução de projetos com olerícolas. Cultivo a céu aberto e em ambientes protegidos. Propagação das hortaliças: introdução, produção de mudas em bandejas, copinhos e canteiros. Reprodução vegetativa. Tratos culturais. Olericultura orgânica: conceito, normas de produção, processamento, armazenamento e controle de qualidade. Planejamento de hortas. Procedimentos para o cultivo de hortaliças - folhosas. Procedimentos para o cultivo de hortaliças – frutos. Procedimentos para o cultivo de hortaliças – raízes. Colheita. Dimensionamento. Determinação do ponto de colheita. Produção de sementes. Perdas. Pós-colheita. Limpeza, seleção, classificação e padronização dos produtos olerícolas. Conservação da produção. Acomodação e embalagens. Transporte. Fatores físicos que afetam a colheita e pós-colheita. Manejo integrado de pragas, doenças e plantas invasoras de culturas.
1ª	Jardinagem e Paisagismo	Fundamentos de jardinagem paisagismo. Equipamentos para jardinagem. Plantas de interior e exterior. Plantas de Jardins.
1ª	Piscicultura	Introdução à aquicultura. Histórico do cultivo de organismos aquáticos. Principais parâmetros da qualidade da água. Práticas de medições de parâmetros físicos – químicos da água. Solos para construção de viveiros. Áreas para cultivo de viveiros. Cálculo das frações do solo. Instalações para cultivo de organismos aquáticos. Construção de Gaiolas. Cultivo de peixes em viveiros e barragens. Cultivo em tanques – rede. Cultivo de Camarões. Cultivo de peixes ornamentais. Custo de produção de organismos aquáticos. Aspectos Nutricionais de organismos aquáticos. Aspectos Fitossanitários dos organismos aquáticos. Aproveitamento do pescado. Comercialização do pescado.
1ª	Apicultura	A importância da Apicultura. Biologia das abelhas. Abelhas solitárias e sociais. Abelhas sem ferrão e com ferrão. História da Apicultura. Materiais apícolas. Instalação do Apiário. Povoamento do Apiário: captura de enxames fixos e divisão artificial. Manejo do apiário. Flora apícola. Produção, extração e análise do mel. Produção e extração da própolis, do pólen, da cera e da geleia real. Produção, banco e introdução de rainhas. Extração do veneno das abelhas. Inimigos e doenças das abelhas. Apiterapia. Planejamento, gerenciamento e legislação da atividade apícola.
1ª	Avicultura	Introdução ao estudo da avicultura. Plantel avícola. Sistemas de criatórios avícolas. Instalações e equipamentos em avicultura. Manejo avícola. O ovo: Formação e importância alimentar. Higiene e profilaxia das aves. Planejamento avícola.

1ª	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	Desenvolvimento e crítica ecológica no contexto da globalização econômica. Interface do Desenvolvimento rural, agricultura familiar e meio ambiente. Impactos da Modernização da agricultura. Agricultura tradicional e relações ecológicas com os ecossistemas e biodiversidade. Agroecologia – princípios e abordagens da agricultura de base ecológica. Dinâmica dos ecossistemas. Manejo ecológico do solo, de pragas e doenças. Processo de intervenção técnica (fertilizantes, mecanização e fontes de energia). Sistemas integrados e biodiversos de produções sustentáveis.
1ª	Agricultura Geral	Modernização da agricultura. Agricultura convencional e alternativa. Produção “orgânica” de alimentos. Agroecossistemas e agroecologia. Plasticultra e hidroponia. Fatores e elementos climáticos. Noções de seleção e melhoramento de plantas. Solos: Análise, Fertilidade e Conservação. Nutrientes. Acidez. Matéria orgânica. Noções de morfologia e fisiologia de plantas. Propagação das plantas por sementes. Propagação vegetativa de plantas. Insetos: Morfologia e fisiologia, Ciclo de vida, Dinâmica de populações, Hábito alimentar e Danos causados às culturas. Reconhecimento e Manejo integrado de pragas, doenças e plantas invasoras de culturas. Avaliação de ataque/interferência. Determinação de nível de dano econômico à cultura. Métodos de controle. Metodologia de preparo e aplicação. Armazenamento de produtos e descarte de embalagens. Legislação e normas de uso sobre saúde e segurança no trabalho.
1ª	Zootecnia Geral	Introdução, histórico, conceito, importância socioeconômica. Economia. Espécies domésticas: origem e domesticação. Política para produção animal. Fisiologia animal. Utilização dos animais de produção. Ezoognosia. Sistema de criação. Reprodução animal. Nutrição animal. Alimentos e alimentação. Raças e demais grupos zootécnicos. Controle zootécnico da criação. Ação do ambiente sobre os animais de produção.
2ª	Culturas Anuais	Critérios para escolha da área. Preparo do solo. Correção e adubação do solo. Propagação sexuada. Propagação assexuada. Sistemas de plantio. Tratos culturais. Legislação para produção de sementes. Colheita. Pós-colheita. Comercialização.
2ª	Suinocultura	Histórico e evolução do suíno. Reprodução. Raças. Seleção e melhoramento. Manejo. Instalações e equipamentos. Ambiência e manejo dos dejetos. Sistemas de produção.

2ª	Caprino-ovinocultura	Situação da caprinocultura e ovinocultura no Brasil e no mundo. Raças e cruzamentos. Exterior e julgamento. Manejos reprodutivo, alimentar e sanitário. Sistemas e tipos de produção. Planejamento e manejo do rebanho para os diferentes tipos de produção. Cálculo de rações e mistura mineral. Instalações. Evolução de rebanho.
2ª	Mecanização Agrícola, Construções e Instalações Rurais.	Importância da mecanização agrícola. Conceitos, finalidades e terminologia utilizada em mecanização agrícola. Mecanização motorizada e tração animal. Ferramentas e instrumentos. Galpão/oficina de máquinas. Motores agrícolas. Máquinas e implementos. Mecanização aplicada à olericultura. Componentes externos e internos de um motor de combustão. Sistemas de arrefecimento, alimentação, elétricos e transmissão. Lubrificantes. Ajuste do assento do operador. Pedais e comandos. Painel de instrumento. Procedimentos para a partida e parada do trator. Acoplamento dos implementos acionados pela tomada de potência. Sistema hidráulico a 3 pontos. Lastro. Operação de manutenção. Aração e Gradagem. Roçadeiras. Resistência de materiais e estruturas simples. Materiais de construção. Instalações elétricas e hidráulico-sanitárias. Planejamento e projetos de construções rurais. Orçamento. Energia e eletrificação rural.
2ª	Tecnologia de Produtos Animal e Vegetal	Fundamentos de tecnologia de alimentos. Controle de qualidade: conceituação e ferramentas. Métodos de conservação: físicos, químicos, biológicos e mistos. Processamento tecnológico de produtos de origem vegetal e animal.
3ª	Bovinocultura	Fundamentos de zootecnia. Ezoognosia (exterior dos animais). Importância socioeconômica da bovinocultura de leite e corte. Principais raças de leite e de corte criadas no Brasil. Tipos zootécnicos. Produção sustentável de bovinos. Sistemas de criação de bovinos. Classificação zoológica. Origem e história da espécie. Planejamento das criações. Materiais, ferramentas e equipamentos. Reprodução natural e artificial. Melhoramento genético. Inseminação artificial. Manejo dos bovinos de leite e de corte. Alimentos e alimentação. Sanidade animal. Principais doenças e medidas profiláticas. Calendário de vacinação. Vias de aplicação de medicamentos. Instalações – estábulo. Pastagens. Silagem e fenação. Mineralização. Bioclimatologia. Transporte – GTA. Principais práticas de manejo (vacinação, marcação, descorna, ordenha, cuidados com recém-nascidos etc.).
		Origem e história dos equídeos. Fundamentos da zootecnia. Importância socioeconômica da equideocultura. Impacto ambiental na criação dos equídeos. Criação de equídeos: Práticas pedagógicas de manejo, Planejamento, Ciclo e Sistemas de criação. Principais raças de equídeos criadas no

3ª	Equideocultura	Brasil. Tipos zootécnicos. Ezoognosia (exterior dos animais). Alimentos e alimentação. Programa de nutrição animal. Balanceamento de ração. Vitaminas e sais minerais. Escrituração zootécnica. Instalações utilizadas na equideocultura – haras. Generalidades sobre reprodução animal. Melhoramento genético. Principais doenças causadas por vírus e bactérias que acometem os equídeos. Quadro profilático das principais doenças dos equídeos. Ambiência (bioclimatologia). Custo de produção. Equipamentos, Materiais e Ferramentas utilizados na criação de equídeos. Performance animal de trabalho, exposição e esporte. Legislação pertinente. Preparo de soluções bactericidas. Mercado (agronegócio).
3ª	Topografia, Irrigação e Drenagem	Princípios fundamentais de topografia. Normas técnicas de uso de escalas. Métodos de levantamento: planimétrico e altimétrico. Equipamentos. Métodos. Divisão de áreas. Goniometria. Planta topográfica. Legislação pertinente. Irrigação. Relação água-solo-planta-atmosfera. Classificação da água no solo. Constante de umidade do solo. Velocidade de infiltração da água no solo. Estudo de hidrometria. Qualidade da água para a irrigação. Captação, elevação e aproveitamento d'água. Sistemas de irrigação. Condução de água. Conjunto moto-bomba. Montagem dos sistemas de irrigação. Projeto de irrigação. Drenagem.
3ª	Projetos Agropecuários	Técnicas de coleta de dados. Estudo de impacto ambiental. Levantamento patrimonial, técnico e financeiro da propriedade. Planejamento: conceitos, importância, objetivos, etapas e técnicas. Projeto: objetivos, justificativa, tipos, etapas, técnicas e elemento. Perspectiva de mercado, comercialização e preço, análise do mercado consumidor, canais de distribuição, qualidade e apresentação dos produtos a serem comercializados. Plano de Atividades. Plano de Produção. Custo de produção (insumos, recursos humanos, gastos gerais, custos indiretos, depreciação, amortização, despesa, receita, análise de resultados). Cronogramas. Orçamentos. Esquema de reembolso. Índice de rentabilidade previsto. Parecer final.
3ª	Fruticultura	Importância socioeconômica da fruticultura. Evolução da fruticultura. Classificação das fruteiras. Planejamento para a instalação e reestruturação de pomares. Exigências edafoclimáticas das frutíferas. Arquiteturas de plantas. Absorção e translocação de solutos na planta. Fitormônios. Tratos culturais. Estruturas florais. Formação de fruto. Polinização e fertilização. Reprodução, Propagação e Plantio propriamente dito. Insumos. Pragas e ervas invasoras. Fatores climáticos e influência. Manejo integrado. Coleta de amostras. Determinação do ponto de colheita. Fatores físicos que afetam

		a colheita e a pós-colheita. Colheita: tipos, métodos, técnicas, dimensionamento e perdas.
3ª	Silvicultura	Conceito e importância da silvicultura. A madeira e seus usos. Métodos de revegetação/reflorestamento. Sistemas agroflorestais. Espécies florestais e exóticas. Características morfológicas e fisiológicas das espécies arbóreas. Identificar as estruturas reprodutivas de acordo com as espécies. Estudo das sementes. Propagação assexuada. Viveiros. Plantio de árvores. Manejo florestal. Recuperação de matas ciliares. Pragas e doenças das essências florestais. Inventário florístico. Dendometria. Código Florestal Brasileiro.
3ª	Gestão e Empreendedorismo	Aprendizagem e Competências. Networking, Perfil e Mercado. Visão e Comportamento Empreendedor. O processo de gestão e sua importância para as organizações. Áreas de conhecimento em gerenciamento de projetos: escopo, tempo, custos, qualidade, equipe, comunicação, riscos e aquisições. NBR ISO 10006 - Gestão de Projetos. NBR ISO 9001 - 2000 – Requisitos de Qualidade. OHSAS - 18001 - Segurança e Saúde do Trabalho. NBR ISO 14001 - 2004 - Gestão Ambiental – Requisitos. NR10 - Segurança em instalações e serviços em eletricidade. Plano de Negócios: Descrição do Negócio. Plano de Negócios: SWOT. Plano de Negócios: Concorrência e Marketing. Plano de Negócios: Análise Financeira – Investimentos. Plano de Negócios: Análise Financeira – Custos Fixos e Variáveis. Plano de Negócios: Análise Financeira – Resultados.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária IFS.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária sugere que sejam desenvolvidas vinte disciplinas para a Formação Profissional e quinze disciplinas da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Em se tratando de um Curso Técnico de Nível Médio Integrado, para fins de análise e resolução da questão de pesquisa, qual seja analisar os processos de identificação camponesa possibilitada ou não aos estudantes do Ensino Agrícola, pelo currículo proposto, procede-se à análise das disciplinas que estão diretamente relacionadas à formação do Técnico em Agropecuária, pois se acredita que estas disciplinas estão direcionadas à atuação dos estudantes - futuros Técnicos Agrícolas- no campo, na lida com o rural.

Compreende-se que as disciplinas compostas no currículo efetivado pela Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis/ SE, não se constituem na única instância de disseminação do conhecimento e de informações. Contudo, para fins dessa pesquisa, detém-se nesta análise, sem desconsiderar que há outros aspectos do cotidiano escolar

vivenciado pelos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária dessa escola, que contribuem sobremaneira para sua formação. Supondo que as disciplinas compostas no currículo contribuem para a formação desse futuro Técnico em Agropecuária, incluindo a formação cidadã desses estudantes, inquieta saber: Qual currículo está sendo efetivado pela escola? Para qual campo? Contudo, antes disso, importa conhecer os sujeitos desta pesquisa, bem como suas concepções a respeito de campo e cidade.

2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Mas, quem são os jovens do ensino agrícola da Escola Leonor Barreto Franco de Cristinápolis? Em resposta a esse questionamento, na Tabela 1, que se segue, apresenta-se a caracterização desse grupo de concludentes quanto à idade, ao gênero e ao local de residência.

Tabela 1 - Caracterização dos estudantes concludentes do Curso Técnico em Agropecuária

Faixa Etária	Quantidade		Gênero		Residência	
	16-17	27	Feminino	Masculino	Zona rural	Zona urbana
	18-19	14				
	20-21	06	18	29	17	30

Fonte: Arquivos da Escola Agrícola, 2016.

Os estudantes situam-se na faixa-etária entre 16 e 21 anos, como demonstrado na Tabela 1, sendo 27 deles com idade entre 16 e 17 anos, período da vida que remete ao senso comum de que é uma fase de transição da infância para a fase adulta. Segundo Dayrell (2007), a categorização da juventude é algo extremamente complexo e impreciso. É uma categoria socialmente produzida, não podendo ser presa a critérios de idade e/ou desenvolvimento biológico. Contudo, em estudos atuais, autores como Sposito e Abramo, apud Dayrell (2007), abordam o tema revelando uma pluralidade de sentidos para o ser jovem, um deles atrelado à classe social, o lugar onde se vive a diversidade cultural, adotando o termo juventudes, no plural, enquanto uma possibilidade de englobar esta diversidade (DAYRELL, 2007, p10).

Desses jovens, em específico os estudantes concludentes da Escola Agrícola, 30 residem na zona urbana, mas, em algum momento de suas vidas viveram ou mantiveram relação estreita com o universo rural, deslocando-se de suas residências em razão de terem optado estudar nessa escola, como citado em seus discursos durante a entrevista, pela qualidade do ensino oferecido. No entanto, demonstraram pouco interesse pelo trabalho rural, relatando que

pretendiam, inclusive, seguir outras carreiras profissionais, distante desse contexto. Poucos estudantes citaram interesse em seguir na área enquanto Técnicos Agrícolas, demonstrando, em seus relatos, que a preparação para o vestibular e o ENEM é a prioridade deles. O desejo de cursar uma faculdade em áreas não correlatas ao curso técnico ficou evidenciado entre a maioria dos jovens estudantes.

2.6 CAMPO, TERRA E TRABALHO RURAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Na esteira das reflexões de Melo (2011) e Wanderley (2000), perguntou-se quais os significados atribuídos pelos jovens estudantes sobre campo, terra, trabalho e campo/rural, respondidos nos questionários e nos discursos das entrevistas. Desse modo, ao questionar os estudantes da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco sobre o entendimento que eles têm sobre rural, alguns assim o definiram:

Terra de plantações de um povo trabalhador que luta todos os dias e que merece ser valorizado todos os dias e ser respeitado. (ESTUDANTE F, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Onde produz todos os produtos para o ser humano consumir, além dos animais (ESTUDANTE D, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Trabalho, onde pessoas trabalham para plantar e cuidar, criar suas coisas, trabalhadoras fortes e vencedores. (ESTUDANTE H, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Zona rural, as pessoas mais humildes, que não têm uma renda fixa, podem por meio da terra, usufruir e buscar uma renda que possa auxiliar no sustento da família. (ESTUDANTE J, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A análise das respostas dos estudantes permitiu perceber que o entendimento demonstrado por eles é de um rural como o lugar de produção agrícola, onde pessoas humildes trabalham em busca de seu sustento, um rural como lugar de viver e trabalhar. Outro grupo de estudantes, em suas respostas, demonstra diferente visão do rural, um rural projetado num viés das tecnologias, como um espaço onde há presença das máquinas e implementos agrícolas. Observem-se as respostas desses estudantes:

Máquinas, cultivos, agricultura, gradagem, e tudo o que servimos e vão nos servir futuramente. (ESTUDANTE H, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Indústrias que utilizam máquinas, defensivos e fertilizantes. (ESTUDANTE L, 19 DE SETEMBRO DE 2016).
 Tratores nas lavouras. (ESTUDANTE T, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Houve, ainda, um grupo de estudantes cujas respostas demonstraram uma visão de rural como um lugar de descanso, tranquilo, lugar de lazer, livre de poluição, um lugar onde se tem contato com a natureza. Vejam-se as respostas transcritas a seguir:

Tranquilidade e a natureza sem poluição. (ESTUDANTE M, 19 DE SETEMBRO DE 2016).
 Paz, tranquilidade, só vem coisas boas na minha mente. (ESTUDANTE Q, 19 DE SETEMBRO DE 2016).
 Penso em um local afastado, sem tantas tecnologias. (ESTUDANTE B, 19 DE SETEMBRO DE 2016).
 Passado da minha família e infância vivida com saúde e amor. (ESTUDANTE S, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Esses estudantes, que se orientam pelo destaque do universo rural como espaço de tranquilidade e paz, mostram que este significado de campo está ligado a uma memória de infância, recordações de uma experiência com o rural, uma definição de rural a qual se apoia numa perspectiva de sociedade rural tradicional, marcada por relações interpessoais. Nesse sentido, evidencia-se, nas respostas, uma identificação do mundo rural como um passado idealizado que hoje se apresenta como negação da sociedade urbana moderna com suas tecnologias.

Percebem-se, a partir das respostas dos estudantes, alguns entendimentos acerca do rural. A pluralidade de percepções do rural, presentes nas respostas dos estudantes, remete a debates, como citados por Stropasolas (2002), nos quais se rejeita a ideia de um único ponto de partida para a concepção do rural, mas propondo a noção de que existem múltiplos rurais. De acordo com essa concepção, muitas situações podem ser consideradas rurais, como lugar no qual, outrora, a população vivia com tranquilidade, um rural livre da poluição, uma ligação estreita entre lugar tranquilo que remete a uma vida saudável. Ou o entendimento de um rural numa perspectiva de produção agrícola, com implementos agrícolas predominantemente tecnológicos, como citados nas respostas.

Para Mendras (1969, p. 35), “a oposição entre cidade campo é uma face da realidade, pois em outros aspectos a população de ambos faz parte de uma única sociedade”. Frente às transformações geográficas, o que se tem hoje é uma urbanização do campo e uma ruralização das cidades, porém em menor escala. Esta última, na medida em que o significado atribuído ao

rural, que outrora marcava este espaço geográfico, vem diminuindo progressivamente, enquanto a urbanização penetra até os pontos longínquos do campo. As facetas dessa realidade revelam que campo e cidade compõem a mesma sociedade (MELO, 2011).

Ao se dissolverem as fronteiras entre campo e cidade, segundo Melo (2011), acaba a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório ocupam, ocultam, absorvem ou recriam o campo com outros significados. Nesse texto, a abordagem é de campo como lugar de vida e de trabalho. Num mesmo sentido, ainda conforme ponderações de Melo (2011):

A cidade pode ser lida como uma morfologia material, uma realidade presente, imediata, um dado prático-sensível, arquitetônico. O urbano corresponde à morfologia social, uma realidade composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento. O campo poderia ser entendido como a base prático-sensível, e o rural, a realidade social (MELO, 2011, p. 21).

Reconhecer o campo como a base prático-sensível da sociedade remete a pensar um campo como um universo social, denominado por Melo (2011) como rural, integrado ao conjunto da sociedade e ao contexto atual global. Ainda que seja um espaço socialmente integrado, o campo mantém especificidades históricas, culturais, ecológicas e sociais que o difere de qualquer outro espaço social de produção. O campo, como produtor e produto de culturas, tem sua lógica de funcionamento, de produção e reprodução, como sendo um lugar marcado pelo humano, pela partilha de saberes entre as comunidades, um campo fortemente marcado por lógicas diferentes, por lutas e por mobilizações sociais.

Autores como Wanderley (2000, p. 99), ao trazer outra perspectiva de campo sugere que “o meio rural sofrerá internamente um profundo processo de diversificação social e suas relações com o meio urbano perderão definitivamente o caráter de antagonismo em benefício das relações de complementaridade”. De acordo com essa perspectiva, o movimento interno do meio rural resulta de vários fatores, dentre eles a descentralização econômica. Em que pese às inúmeras perspectivas de definição do rural e do campo, necessário se faz uma leitura de campo e cidade, de rural e urbano, como espaços que se complementam, como compostos duais de um mesmo *continuum*, cada um com especificidades que não divergem, mas que se complementam, se articulam.

Ao ler os depoimentos e as entrelinhas dos mesmos, bem como rever o diário de campo em que foram registradas as atividades cotidianas observadas durante a pesquisa de campo na escola, foi-se traçando um perfil dos estudantes da escola agrícola, jovens que demonstraram, em seus discursos, anseios em busca de seu lugar e um papel na sociedade. Como indica Stropasolas (2006):

[...] em outros termos, obter uma identidade social, uma vontade de afirmar a dignidade do lugar que se ocupa no mundo social, sua utilidade para os outros, o desejo de ser... alguém. Mas para alcançar este lugar “digno”, que é construído nos embates travados cotidianamente nas relações sociais, é preciso suportar o peso de um controle normativo forte, enquadrando o jovem no seu percurso até o mundo adulto. As margens de manobra individuais são limitadas e/ou ampliadas relativamente às oportunidades que se abrem ou se fecham nos espaços representados pelos padrões culturais, nas políticas institucionais públicas ou privadas, no mercado de trabalho, no processo de busca dos direitos de cidadania e de inclusão social (STROPASOLAS, 2006, p. 147).

Nos dados coletados, observa-se que há um interesse geral de reconhecimento de uma identidade social, de uma luta pelo reconhecimento entre os jovens e este interesse perpassa por uma lógica. Para Stropasolas (2006, p. 147), “essa luta pelo reconhecimento não passaria mais pelas solidariedades coletivas, mas pelas lógicas individuais de competição, de diferenciação e de individualização”. Nesse sentido, analisar a formação identitária dos estudantes a partir do currículo prescrito pela escola, para a formação de uma identidade rural do estudante do Curso Técnico em Agropecuária, envolve fatores internos e externos ao espaço escolar, bem como as ações promovidas pela escola, sejam ações coletivas ou individuais envolvendo os jovens, estudantes da escola.

Stropasolas (2006) alerta para o risco de se explicar alguns aspectos do processo de reprodução social, apoiando-se apenas na categoria juventude, perdendo de vista que, atrás de cada trajetória de inserção social ou de mobilização coletiva, encontra-se uma herança cultural e social, ou traços de patrimônios e capitais não meramente econômicos com que os grupos familiares asseguram a sua transmissão entre gerações. Para o autor,

[...] considerar, por um lado, o que os jovens herdam de sua família e de seu meio de origem, ou, ainda, a influência das representações “estruturais” naquilo que fazem ou são e, por outro, indica ser importante incorporar as maneiras com que os jovens se descrevem, identificam-se ou mesmo se movem em busca da realização de seus projetos de vida. Integram na análise as experiências e as representações pessoais (e sua interação no processo de

negociação e diálogo com os outros), no que se refere ao problema focalizado, bem como as implicações dos capitais socioculturais, que se reproduzem pelas diversas gerações no processo de socialização dos jovens. (STROPASOLAS, 2006, p. 148)

Sobre o conceito de juventude, Charlot (2006) a entende como um objeto difícil de encontrar na área das Ciências Humanas. Não existe uma psicologia da juventude, ao passo que há uma psicologia da criança e uma psicologia do adolescente. Charlot (2006) indica, ainda, que a sociologia é uma área das Ciências Humanas que fala dos jovens, contudo a abordagem sociológica trata somente da educação ou do desemprego, mas não se interessa pelos próprios jovens, e sim pela função da educação na sociedade e pelas consequências do desemprego. Para o autor, conceituar juventude não é uma tarefa fácil, posto que conceituá-la requer um pensamento do tipo dialético: tem que pensar ao mesmo tempo a juventude, a maturidade e o movimento pelo qual a primeira nega a si mesma para levar à segunda.

Abordar questões relativas aos movimentos da juventude e da maturidade requer pensar como Bourdieu (1984, p. 144), quando este afirma que a “fronteira entre juventude e maturidade é em todas as sociedades um jogo de lutas, na medida em que as divisões, sejam em classes de idade, sejam em gerações, são variáveis em um jogo de manipulações, quer dizer que não são dadas, são construídas socialmente”. Seria necessária então, uma análise das diferentes juventudes, o que não se pretende realizar neste texto. Este estudo busca analisar a formação identitária da juventude estudantil da Escola Agrícola, lócus desta pesquisa, análise que prescinde de esforço no sentido de mostrar como se constitui a identidade estudantil a partir do currículo proposto pelo Ensino Agrícola, desta escola em específico.

Stropasolas (2006, p. 150) entende que “a juventude toma corpo em função de disposições sociais, formando-se segundo as diferentes espécies de capital – escolar, cultural, econômico, relacional etc., de que usufruem seus detentores”. Logo, ser jovem seria desfrutar de sua condição, das expressões que respondem, em cada caso, às posições dos campos sociais. Esses campos detêm variações de tipos de capital: social, cultural, econômico, relacional.

2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS DE UM TRABALHO EDUCATIVO E CURRICULAR

A Educação do Campo é compreendida por autores como Ghedini (2015, p. 158), “como um fenômeno que engendra o projeto educativo dos movimentos sociais a partir da objetividade de suas referências formativo-educativas que tende a institucionalizar-se como

parte de um projeto de sociedade, de campo, e de escola”. A institucionalização ocorreria nos meandros das relações historicamente travadas entre os movimentos sociais do campo, organizações sociais do campo e Estado. Nessa perspectiva, tem-se a revolução como o processo, na medida em que, em linhas gerais, como mostra Ghedini (2015, p. 158) “os Movimentos Sociais Populares ainda se revestem de uma tradição na qual o Estado representa o polo contrário às lutas por eles empreendidas”.

Historicamente, há uma tendência dominante, no país, evidenciada por exclusões e desigualdades, nas quais se considera a maior parte da população que vive na zona rural como a parte atrasada e fora do lugar tão almejado pelo projeto de modernização. Pesquisas educacionais e populacionais revelam profunda desigualdade em relação aos níveis de escolarização entre as populações que residem no campo e na cidade. Nos moldes de desenvolvimento que projeta o Brasil apenas como mais um mercado emergente, a cidade é vista como superior ao campo, aos camponeses, quilombolas e indígenas, perpetuando a lógica de que não há necessidade de políticas públicas específicas para a educação dos povos do campo, exceto as propostas do tipo compensatórias, que acabam por demarcar uma suposta condição de inferioridade diante das pressões de uma sociedade extremamente excludente.

Essa exclusão é explicitada pela história quando mostra que o modelo de colonizador português vivenciado pelo país, foi um molde escravocrata que, por sua vez, também foi adotado pelos brasileiros para a colonização do interior do Brasil. A exploração imposta ao povo brasileiro, pelos grandes latifundiários, negava ao povo seus direitos humanos, sociais e trabalhistas. Nas raízes históricas do colonialismo brasileiro, situa-se a explicação para a situação de desigualdade vivenciada pelos povos que vivem e trabalham no campo, o que gerou uma grande dívida social para com essas populações.

A Constituição do Brasil de 1988 “consolida o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito à adequação da educação e ao respeito às singularidades culturais e regionais” (MEC, 2009, p. 14). A educação proposta e imposta no meio rural, hoje, retrata perfeitamente a visão da exclusão e a dicotomia tão enfatizada entre campo e cidade, revelando as contradições existentes no modelo de desenvolvimento em curso e o não cumprimento, em sua integralidade, do que dispõe a Constituição Federal. Desse modo, como consequência surge, no meio rural, a crise do emprego e a migração, como indica Molina (1998):

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a

consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro lado, está a reação da população do campo, que não aceita essa marginalização/exclusão e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (MOLINA, 1998. p. 22).

Percebe-se que é possível e necessário pensar uma política de desenvolvimento da educação do e no campo, pois se entende que a educação, além de um direito, deve também ser a porta de entrada para a inclusão, bem como para o desenvolvimento humano de toda a população brasileira. Conforme Santos (2008, p. 36), “as políticas públicas educacionais devem ser universalizadas, mas devem também ser específicas para determinados grupos vulneráveis da sociedade, para que possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais”. Contudo, ao se olhar para a história das escolas localizadas no meio rural brasileiro, percebe-se que essas escolas, especificamente no Brasil do século XIX, eram denominadas Escolas Isoladas e que se consolidaram baseadas em mudanças de organização pedagógica. Segundo Souza (2004),

[...] ao longo do século XX, embora tivessem perdido a característica de serem instaladas especificamente nas áreas rurais, passando a ser também instaladas nas zonas urbanas (nos bairros populares, em distritos de paz, nas vilas industriais e nos núcleos de colonização), as escolas isoladas foram, cada vez mais, identificadas como uma escola primária tipicamente da zona rural (SOUZA, 2004, p. 148).

No entender desse autor, a Escola Isolada era tipicamente da zona rural, uma escola deslocada da sua realidade, com o currículo reduzido e funcionando em condições precárias, passando, então, a ocupar um lugar secundário no sistema de ensino primário, sendo desprezadas pelos órgãos públicos e, conseqüentemente, pelos professores, que recebiam vencimentos inferiores aos professores das escolas urbanas. De modo geral, por serem unidades escolares modestas e simples, caracterizavam-se pela carência e abandono.

Souza (2004) indica que a expansão no ensino primário, na primeira metade do século XX, privilegiou as áreas urbanas, apesar da grande parte da população residir na zona rural. Essa condição denota o descaso conferido às escolas do campo. Para essa população, foi destinada uma educação reduzida, num contexto no qual o homem do campo era visto como o *Jeca Tatu*, personagem consagrado por Monteiro Lobato, com características de ser apático, doente, sem aspirações e esperanças, sem aptidão alguma para o trabalho e indiferente ao progresso e ao desenvolvimento social e econômico.

É importante notar que o campo social educacional brasileiro da primeira metade do século XX foi marcado por um intrincado processo de democratização do ensino, estando em evidência à preocupação com o acesso e permanência das crianças nas escolas. Contudo,

[...] o desinteresse da população rural pela escola foi uma representação disseminada entre os profissionais da educação no início do século XX, servindo a vários interesses: ao Estado, como justificativa para explicar o privilegiamento da expansão nas zonas urbanas; para os professores, uma forma de lidar com as dificuldades do exercício profissional num meio hostil, sem estímulos e sem atrativos; para inspetores, delegados e administradores do ensino, um modo de interpretar os problemas da escola primária rural (SOUZA, 2004, p. 150).

Essas condições históricas foram determinantes para surgimento de movimentos por uma educação do campo, movimentos que objetivaram travar lutas no intuito de reparar o descaso histórico sofrido pelos povos que residem no campo, principalmente devido ao desinteresse do Estado pela educação no meio rural. As lutas sociais, empreendidas por organizações sociais, revelam que se faz necessário um olhar para aqueles que foram historicamente segregados de uma educação de qualidade. Esta compreende-se por uma educação para além da que está posta. Uma educação que trate o campo como “lugar de vida, trabalho e cultura”, um espaço de produção de saberes, diretamente relacionado ao trabalho como atividade humana central das relações sociais, práticas e políticas. Estudos apontam para a discussão de como garantir a todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, a qual considere as especificidades dos que vivem no e do campo.

Nesse sentido, direciona-se o olhar para a reflexão acerca dos seguintes questionamentos: Qual educação está sendo efetivada? O que se propõe está vinculado a uma estratégia específica que leve ao desenvolvimento do campo? Para qual desenvolvimento e para qual campo? Compreende-se que reivindicar uma educação de qualidade é um ato legítimo. No entanto, isso não se restringe somente a uma educação de qualidade na zona urbana. E a zona rural? Seu contexto, sua história? A saber, nas décadas de 1920 e 1930, educadores que se autodenominavam ruralistas, na tentativa de colocar em evidência os problemas da educação no meio rural no Brasil, pautaram possíveis soluções em projetos mais amplos para a sociedade brasileira sem, contudo, propor alterações estruturais para o modelo de desenvolvimento do campo brasileiro.

Nas frentes de luta por uma educação melhor para o meio rural brasileiro, alguns projetos concorriam para a melhoria da qualidade do ensino no campo. Projetos que claramente

expunham um interesse pela construção de um país moderno, o qual passava pela industrialização ao tempo em que a economia agrária, a qual tantas riquezas proporcionavam ao país, era a direção mais segura e acertada. Paralelo a esse processo de modernização da economia agrária estão os sujeitos que vivem no e do trabalho rural, na agricultura familiar e de subsistência. O projeto de construção de um país moderno perpassa por questões estruturais no meio rural brasileiro.

Desse modo, pode-se compreender que as relações culturais, políticas e econômicas estão inseridas em um campo maior no qual, segundo Lucini (2007), há:

Um processo de capitalização da agricultura, do qual os agricultores familiares são excluídos, pois não possuem capital para modernizar-se, ficando assim submetidos e dependentes do grande capital, concentrado nas mãos de empresas agropecuárias e a capacidade produtiva com os proprietários de grandes extensões de terras (LUCINI, 2007, p. 28).

Como consequência desse processo de dominação do meio de produção rural pelo grande capital, acontece a migração de trabalhadores rurais para a cidade e para outras regiões em busca de melhores condições para a sua sobrevivência e de sua família, com o sonho de uma vida mais digna. Esse sonho motiva a migração dos sujeitos que vivem no campo em busca de empregos junto à indústria. Contudo, esse sonho é inviabilizado em função das novas tecnologias que passaram a substituir, em muitas atividades, a mão de obra humana levando o camponês a buscar alternativas de resistência junto a movimentos sociais do campo. Estruturalmente, de acordo com Lucini (2007):

O êxodo representa o movimento do processo libertador. Não é apenas uma questão de conquista territorial, mas de processo que se inaugura em cada situação de opressão, cuja crise fomenta o conflito, a insatisfação com a situação e a reflexão que impulsiona a busca por formas mais humanas de viver (LUCINI, 2007, p. 36).

Essa busca perpassa a educação oferecida para os sujeitos que vivem no campo. Educação foi, historicamente, inferior à oferecida na cidade. Uma educação inadequada totalmente ao meio e que concorria tão somente para o êxodo rural. Souza (2007) indica que a criação de escolas rurais de qualidade seria uma possibilidade de melhoria da qualidade de vida do homem do/no campo.

Indo nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) indica, em seu artigo 39, que a educação profissional está integrada, mas não necessariamente vinculada aos níveis de escolarização. Educação Profissional presente no ensino oferecido, por exemplo, nas escolas agrícolas, instituições nas quais o estudante, ao concluir o ensino médio, sai com o diploma de Técnico em Agropecuária. A organização do currículo no ensino médio, no Brasil, teve como referência importante os requisitos dos exames que dão acesso à Universidade. Isso porque, “num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional” (BRASIL, 200, p. 10). No entanto, existem cursos técnicos profissionalizantes em nível do Ensino Médio, como o caso do Curso Técnico em Agropecuária oferecido pelas Escolas Agrícolas e Institutos Federais, instituições presentes no campo/rural brasileiro.

No Brasil, alguns movimentos, como o ruralismo pedagógico, colocavam-se em defesa da Educação Rural. Apesar de ter sido um movimento intrinsecamente relacionado ao avanço do ensino primário rural, nos discursos de seus adeptos estava presente a defesa do desenvolvimento do setor agrário através do ensino oferecido pelas escolas agrícolas. Conceição (2012) afirma que:

Na primeira metade do século XX, a exaltação à vida no campo influenciou as políticas governamentais que diziam respeito diretamente ao meio rural e à educação dos seus habitantes. Tratava-se de discursos de agentes de diversos campos intelectuais e políticos que exaltavam a vida rural como estratégia de combate ao urbanismo provocado pelo êxodo rural e o desenvolvimento da educação rural: movimento denominado ‘ruralismo pedagógico’ (CONCEIÇÃO, 2012, p. 38).

Dentre as estratégias de combate ao urbanismo, estava a promoção da educação para os sujeitos do campo por meio das escolas agrícolas as quais se propunham a preparar os sujeitos do campo a fim de que pudessem permanecer no meio rural, atendendo assim aos interesses da classe agrária do Brasil. O movimento ruralista pedagógico foi:

[...] um movimento político de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil, apresenta o ensino agrícola, especialmente o dedicado às “classes subalternas” como uma das vertentes do “ruralismo” que “depositava na educação as possibilidades de recuperação do homem do campo e, por extensão, da própria agricultura brasileira”, pela “disciplinarização da mão-de-obra” nos estabelecimentos de

ensino agrícola profissional de grau elementar e médio (CONCEIÇÃO, 2012, p. 38).

Reconhecer-se como sujeito do campo, com essa identidade numa sociedade excludente, torna-se uma tarefa difícil. Para se compreender como ser humano, o homem necessita saber quem é, e buscar, na história e na memória, possíveis respostas para entender com suas coerências de orientação na vida prática, como afirma Rüsen (2001) apud Lucini (2007):

Para compreender as questões relativas à formação social e cultural bem como a identidade dos povos que vivem do e no campo é necessário enfatizar também as questões agrárias, pois nos permite uma clara compreensão de como se constituíram historicamente os povos que vivem no campo brasileiro (LUCINI, 2007, p. 18).

A questão agrária é um conceito que, segundo Stédile (2005, p. 17), “pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária”. Pensar a questão agrária remete a situá-la e abordá-la em diferentes âmbitos e formas, pois se trata de uma realidade concreta que, por assim ser, produz relações sociais, políticas e territoriais para determinada sociedade.

Remontar ao processo histórico da formação social do Brasil, em específico dos primeiros quatro séculos, voltando o olhar para o processo de colonização no que concerne ao regime escravista e ao latifúndio, observa-se que a produção agrícola era predominantemente de exportação e, neste cenário, o processo de formação social brasileira demandou a qualificação dos trabalhadores, despertando assim certo descontentamento das elites. O descontentamento com relação ao processo de aprendizagem da classe trabalhadora à época contribuiu, fortemente, para moldar o sistema educacional existente no país hoje. Como observa Silva (2000):

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, visto que para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2000, p. 1).

Com a problemática do processo de exclusão promovido por esse modelo de educação, surge a visão de Educação Rural. Essa visão originou-se da cultura escravista, latifundiária sob a égide do poder político dos que detinham o poder econômico. A história revela que as propostas de políticas para a educação da população no meio rural brasileiro tiveram um fraco desempenho à medida que os índices de analfabetismo continuaram a ser mais elevados na área rural do que na urbana. Com isso, o baixo desempenho educacional das populações residentes nas áreas rurais, oculto nas entrelinhas das políticas de educação propostas para o meio rural, evidencia um movimento que, segundo Silva (2010, p. 36) é “um movimento de desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de um mercado de força de trabalho quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola”.

A partir de 1930, a inserção de máquinas e tecnologias, juntamente com a matéria-prima específica da produção agrícola, fomenta o aumento de grandes propriedades, de modo a suprir a demanda a partir da expansão das lavouras, iniciando assim o processo de desenvolvimento latifundiário no Brasil. Desse modo, surge o modelo educacional das áreas rurais e urbanas brasileiras. Contudo, a institucionalização das escolas do campo foi se desenhando sem considerar aspectos primordiais como a parcela da população que reside no campo, as relações socioculturais, as relações de produção, bem como a escassez de propostas de formação para tal população.

A fim de que se contemplem esses aspectos, aponta-se a necessidade de propostas educacionais as quais reduzam os graves problemas da educação rural brasileira, de políticas públicas as quais se efetivem e contenham, em seus princípios pedagógicos, elementos que subsidiem a construção de uma identidade campesina. Para tanto, necessário se faz a formação de escolas do campo comprometidas com a causa. Como observam Fernandes e Molina (2000):

[...] o paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural no país, não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais. O campo não comporta hoje compreensão unidimensional do rural (FERNANDES; MOLINA, 2000, p. 3).

Essa visão tradicional do espaço rural, no Brasil, posiciona-se contrária ao que se refere às inter-relações emergentes da sociedade brasileira, deixando, deste modo, de contribuir para transformar a realidade. Um processo de construção de um determinado conhecimento, como o de elaboração das políticas públicas para o campo, perpassa pela visão de mundo de seus idealizadores, ou seja, pelo pensar e agir de acordo com sua vivência, o que justifica a

necessidade de discussão e construção de políticas a partir dos sujeitos do campo, os protagonistas desta realidade.

As propostas de educação para o campo são do tipo compensatórias, porque não se propõem a relacionar as demandas trazidas pelos povos do campo através dos movimentos sociais. Logo, ao desconsiderar a relação do homem com a terra, “[...] torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a partir do eixo rural tradicional, porque somente situam interesses no capital econômico” (FERNANDES; MOLINA, 2000, p. 4). Ou, como salienta Silva (2000), um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre dois espaços, o urbano e o rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a sociedade rural. Portanto, o campo, nessa perspectiva, seria um espaço a ser suplantado, não preservado.

Com o paradigma da sociedade moderna como sinônimo de sociedade desenvolvida, surge a abordagem territorial no sentido de referendar métodos para fundamentar o desenvolvimento rural. Segundo Silva (2000):

Adotar a abordagem territorial como referência para uma estratégia de apoio ao desenvolvimento rural se justifica por, ao menos, quatro aspectos. Primeiro porque o rural não se resume ao agrícola. Mais do que um setor econômico, o que define as áreas rurais enquanto tal são suas características espaciais; o menor grau de artificialização do ambiente quando comparado com áreas urbanas, a menor densidade populacional, o maior peso dos fatores naturais. Segundo, porque a escala municipal é muito restrita para o planejamento e organização de esforços visando à promoção do desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, a escala estadual é excessivamente ampla para dar conta da heterogeneidade e de especificidades locais que precisam ser mobilizadas com este tipo de iniciativa. Terceiro, porque na última década e meia tem se acentuado o movimento de descentralização das políticas públicas, com a atribuição de competências e atribuições aos espaços locais. Por fim, em quarto lugar, o território é a unidades que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento (SILVA, 2000, p. 7).

Na intencionalidade de abordar a Educação do Campo, situando-a na sociedade moderna, lança-se, em uma análise do presente, na medida em que este tipo de educação vem constituindo-se a partir do que foi negado, a Educação Rural, por meio das diversas práticas sociais da Educação Popular e das lutas dos Movimentos Sociais e suas organizações. Na compreensão de Ghedini (2015, p. 158), a Educação do Campo se expressa em práticas sociais e escolares para além da escola, ou seja, para além da Escola Agrícola, estendendo-se como uma categoria, posto que o conteúdo, o significado e a dinâmica que a envolve dá origem a

novas interpretações relativas às práticas do fenômeno educativo que ali se efetiva. O Parecer Nº 23/2007 do CNE/CEB afirma que:

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural (PARECER CNE/CEB Nº 23/2007).

A garantia de uma educação pública de qualidade nas escolas situadas no meio rural ou escolas do campo perpassa por discussões acerca dos elementos que constituem o âmbito educativo e curricular dessas escolas, apontando para questões específicas na construção de um projeto educativo transversal ao trabalho educativo e curricular, em tais instituições de ensino. Uma escola voltada para os povos do campo, “povos que tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e se relacionar” (KOLLING, 2002, p. 16).

Considerar as especificidades dos povos do campo, dos que ali residem, e trabalhar suas características, remete à compreensão das diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, além da organização familiar, comunitária, em estreita relação entre trabalho e educação. Nessa perspectiva, Kolling (2002) mostra que, nos processos que produzem a sua existência, os povos do campo vão também se constituindo como seres humanos. Afirmar ainda o autor, que as novas gerações estão sendo deseducadas para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz, de algo que se denomina *habitat* natural-cultural, bem como do seu projeto de futuro. Certamente, seria inviável querer voltar atrás numa tentativa de reconstruir as antigas maneiras de viver.

Na análise de Guattari (2006, p. 24), “jamais o trabalho humano ou o *habitat* voltarão a ser o que era há poucas décadas, depois das revoluções informáticas, robóticas, depois do desenvolvimento do gênio genético e depois da mundialização do conjunto dos mercados”. Complementa o autor:

A aceleração das velocidades de transporte e de comunicação, a interdependência dos centros urbanos constitui igualmente um estado de fato

irreversível que conviria antes de tudo reorientar. De certa maneira, temos que admitir que será preciso lidar com esse estado de fato. Mas esse lidar implica uma recomposição dos objetivos e dos métodos do conjunto do movimento social nas condições de hoje. Para simbolizar essa problemática, que me seja suficiente evocar a experiência de Alain Bombard na televisão quando apresentou duas bacias de vidro: uma contendo água poluída na qual evoluía um polvo bem vivo, como que animado por movimentos de dança; a outra, contendo água do mar, isenta de qualquer poluição. Quando ele mergulhou o polvo na água “normal”, após alguns segundos, vimos o animal se encarquilhar, se abater e morrer (GUATTARI, 2006, p. 25).

Na compreensão de Guattari (2005), há que se entender por mundialização do conjunto dos mercados, como toda a tecnologia e suas implicações no meio ambiente, como um todo, posto que a natureza não possa ser separada da cultura. Como afirma Leff (2002), a terra foi desterritorializada e o camponês foi descampesinado, separado de sua terra e do sentido de sua existência. Ainda no entendimento de Leff (2002), hoje, o domínio da economia sobre o modo de vida e produção no campo, assim como a intervenção da tecnologia na própria vida, não só dessecou a terra como também promoveu mudanças drásticas na cultura do lugar de origem do camponês, expropriando e desterritorializando os povos do campo e as culturas locais em nome da produtividade e do lucro.

Concomitante ao pensamento de um projeto de educação do/no campo está a necessidade de transformação produtiva no/do campo. A dificuldade na geração de emprego para os que residem no campo/rural que, historicamente, vêm sendo expulsos para a cidade/urbano, como aponta Leff (2002, p. 45), “para terras marginais e ecossistemas frágeis (pelos processos predominantes de desmatamento e de modernização do agronegócio) empobrece ainda mais as populações rurais, e acentua a perda de fertilidade do solo”. Portanto, faz-se necessária a criação de estratégias que permitam às comunidades rurais/ campesinas assegurarem e legitimarem seus direitos sobre seu patrimônio de recursos e a propriedade da terra. O autor afirma que, para isso, “é necessário reconstruir os potenciais ecológicos e culturais, para que sejam legitimados novos direitos coletivos das sociedades rurais, reapropriando assim seus patrimônios de recursos naturais e culturais” (LEFF, 2002, p. 45).

Nesse sentido, Caldart (2008) aponta o principal argumento, que seria a concretização de uma proposta de Educação do Campo que se oponha à Educação Rural ou para o meio rural, o qual, historicamente, tem sido o nome dado às iniciativas do Estado para a educação da população trabalhadora do campo. Para essa autora, a Educação do/no Campo é uma proposta de construção de um projeto de educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, projeto de educação política e pedagógica. Trata-se de uma educação que propõe pensar e

projetar a educação, desde os interesses sociais, políticos, culturais do povo do campo, da classe trabalhadora do campo.

Logo, a Educação do Campo deve ser pensada associada a uma concepção de campo, o que significa assumir uma visão de totalidade, uma visão de campo que contemple questões e posições do ideário de educação para os povos do campo, dentre os quais, segundo Caldart (2008), estão:

1. A incompatibilidade da Educação do Campo com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses; 2. A Educação do Campo tem vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; 3. A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural/urbano; 4. A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país (CALDART, 2008, p. 4).

Essas questões remetem a pensar que é necessário tratar do direito universal à educação. Para Caldart (2008), é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola, é passar a olhar o jeito de educar quem é sujeito deste direito. A Educação do Campo é um modelo de educação que pensa a formação de sujeitos de direitos, uma educação que participa de fato na formação humana dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, pensar o ensino agrícola relacionando-o aos princípios da Educação do Campo, numa perspectiva de campo como lugar de vida, lugar de lutas de sujeitos de direitos, se faz necessário. Evidenciar a história do ensino agrícola remete a pensar qual educação está sendo posta para os sujeitos do campo como um ensino agrícola que pensa o campo para além do capital, de que modo historicamente o ensino agrícola se constituiu, pensa o sujeito do campo e sua identidade cultural? Assim, recorrer à História, pode dar consistência à reflexão do paradigma do ensino agrícola ofertado no campo brasileiro.

2.8 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

A história do Ensino Agrícola no Brasil permite indicar que, desde o início dos anos 1940, com a intensificação do interesse, por parte de entidades governamentais e privadas Estadunidenses, pelos problemas do recém-construído conceito de Terceiro Mundo, nele incluindo-se, por certo, o Brasil, entidades privadas americanas assinaram acordos com o

Ministério da Agricultura, dentre os quais, um acordo no viés do ensino agrícola, que deu origem à Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (MENDONÇA, 2009). Essa comissão foi criada com o intuito de implantar Centros de Treinamento para trabalhadores rurais e, conforme Mendonça (2009, p. 142), a proliferação dos Centros Agrícolas, destinados a jovens, adultos e lideranças rurais, por intermédio de programa educativo, teria como foco incutir nos trabalhadores rurais o “amor a terra e ao trabalho”.

Um documento elaborado, na década de 1950, preparado por uma equipe de especialistas selecionados pelas Nações Unidas, tendo por objetivo a elaboração de políticas concretas “para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos” (MENDONÇA, 2006, p. 148), trazia sugestões de total reestruturação econômica. De acordo com a autora, esse projeto evidenciava o desejo de transformar, drasticamente, dois terços do mundo, sob a justificativa de atingir a meta da prosperidade material e do progresso econômico, tendo se tornado hegemônico junto aos círculos do poder em nível mundial. Nesse sentido, a autora afirma ainda que:

[...] esse “sonho” logo se transformaria em “pesadelo” para a América Latina, uma vez que no lugar do “reino da abundância” anunciado pelos teóricos da década de 1950, o discurso e as estratégias do desenvolvimento produziram seu oposto: o subdesenvolvimento, o empobrecimento, a exploração incalculável e a opressão (MENDONÇA, 2006, p. 148).

Trazer à tona o ideário do desenvolvimento, enquanto experiência histórica, leva a pensar no surgimento de um pensamento e de uma ação que são passíveis de análise que prescinde da observância de três eixos, citados por Mendonça (2009), a saber:

a) as formas de conhecimento a ele referidas acerca do desenvolvimento rural e sustentável; b) o sistema de poder que regula suas práticas; e c) as formas de subjetividade forjadas por tal discurso. Na força das subjetividades moldadas pelo discurso do desenvolvimento, as pessoas passariam a se reconhecer como desenvolvidas ou subdesenvolvidas (MENDONÇA, 2009, p. 145).

O desenvolvimento se tornou, então, como indica Mendonça (2009), um estilo de dominação, reestruturação e apropriação da própria autoridade sobre o Terceiro Mundo. Prossegue a autora afirmando que o discurso do desenvolvimento tornou-se um arranjo

inviolável e extremamente eficiente, com vistas à produção de conhecimentos/práticas de poder sobre países em desenvolvimento, integrado por várias agências e agentes surgidos entre 1945-1955. Inculcadas no ideário humanitário e na visão positivada dessa estratégia de desenvolvimento encabeçada pelos EUA, novas formas de poder e controle, mais sutis e refinadas, seriam praticadas, desgastando assim a capacidade dos povos pobres de definir suas vidas, desqualificando totalmente seus próprios saberes.

Segundo Mendonça (2009), do mesmo modo, as novas instituições de poder nos EUA e na Europa, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas (ONU), bem como as fundações e escritórios ligados ao grande capital, representariam o tipo de desenvolvimento a ser promovido e, em poucos anos, se estenderiam a todas as sociedades. Em meados da década de 1950, agências públicas e de grupos privados norte-americanos dividiram seus conhecimentos e habilidades com os governos de vários países subdesenvolvidos, dentre os quais o Brasil, através do Comitê Político Especial para Cooperação Técnica. Com vistas ao desenvolvimento de vários setores, enfatizando-se o da agricultura, esse Comitê produziu relatórios sobre o tema da cooperação técnica.

Esse percurso histórico, aqui trazido a partir do início do século XX, mostra que o movimento externo ao país, encabeçado pelos Estados Unidos, maior potência econômica no período, influenciou os países em desenvolvimento, inclusive os da América Latina, dentre os quais o Brasil. Isso conduz ao entendimento de questões atuais acerca do Ensino Agrícola praticado nas escolas agrícolas brasileiras, com um ensino fortemente marcado por uma educação que prepara o estudante para o mercado de trabalho e a formação do técnico, idealizado como o agente propulsor de um desenvolvimento no campo/rural do país, ideário oriundo do início do século XX, mas que permanece na atualidade. Nesse sentido, Mendonça (2009) aponta:

Se acrescemos a esse movimento do governo dos Estados Unidos da América a conjuntura específica relacionada ao ensino agrícola no Brasil, sobre determinada pela aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, no ano de 1946, tem-se um quadro bastante aproximado do contexto no qual se verificou a fundação, no país, da principal e mais duradoura agência brasileiro-estadunidense de cooperação agrícola: o ETA. O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural enquanto ramo “especial” e hierarquizante do Ensino, ou seja, como “escola para o trabalho”, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados (MENDONÇA, 2009, p. 152).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as escolas agrícolas, então regidas pelo então Ministério da Educação e Saúde (MES), deixaram de ofertar essa modalidade em nível primário regular, passando a ser regidas, em definitivo, pelo Ministério da Agricultura, posto que, este ministério, desde o ano de 1910, era o responsável por gestar e fiscalizar as instituições de ensino agrícola, embora coubesse ao MES a prerrogativa de estabelecer suas diretrizes nacionais. Não obstante, a partir de 1948, são implementadas práticas Extensionistas, realizadas por profissionais que se baseavam em experiências ou ideias promissoras, com o objetivo de difundir conhecimentos sobre determinadas técnicas de cultivo específicas de tipos de sementes, dentre outras, em lugar da ênfase nas escolas técnicas agrícolas propriamente ditas, incumbidas de ministrar cursos de nível médio e altamente profissionalizantes às crianças e jovens (MENDONÇA, 2009).

Com o advento do Extensionismo Rural no Brasil, foram criadas agências de divulgação e propaganda. Os técnicos brasileiros, aptos a obterem a formação Extensionista através de intercâmbio, estariam qualificados como assessores para a fundação de Clubes Agrícolas, a construção de Centros de Treinamento de Trabalhadores Rurais e, ademais, o estabelecimento de parcerias em assistência técnico-financeira com órgãos públicos ou privados de crédito rural. De acordo com relatórios de técnicos, o crédito agrícola convencional não havia sido capaz de dotar seus usuários do conhecimento sobre novas técnicas de plantio, nem tampouco do acesso a novas tecnologias, mantendo-os atrelados a uma agricultura atrasada e a um modo de vida arcaico (MENDONÇA, 2009). A autora aponta ainda que:

Igualmente foram localizados naquele período inúmeros avisos do ETA, dirigidos tanto ao ministro da Agricultura quanto ao da Educação, solicitando apoio ao Extensionismo Rural, de modo a priorizar a assistência técnica aos homens do campo. Para legitimar a redefinição em curso no próprio conceito de “Educação Rural” ao longo dos anos 1950, a correlação de forças no poder canalizou esforços para preservar a subalternidade do trabalhador rural, propondo uma política “educativa” destinada a qualificar a mão de obra adulta para o trabalho, definitivamente desatrelada da instituição escolar. Impossível não relacionar tais intervenções ao contexto específico atravessado pelo campo brasileiro à época, marcado pela multiplicação de inúmeros movimentos sociais rurais organizados, como as Ligas Camponesas (MENDONÇA, 2009, p. 162).

Com semelhante pano de fundo, a Extensão Rural se destinou ao disciplinamento coletivo sob a égide de códigos e visões de mundo transmitidas pelos técnicos e agências estadunidenses, com o intuito de minimizar, dentre outros aspectos, os conflitos sociais.

Mendonça (2009), ainda, que as políticas educacionais rurais, redefinidas a partir dos acordos de cooperação técnica brasileiro-estadunidenses, abordadas aqui neste breve histórico, trouxeram outra configuração à própria noção de Educação Rural, bem como firmaram uma modalidade de atuação pedagógica junto ao homem do campo adulto e analfabeto.

Em que pesem os inúmeros projetos de Educação para o campo/rural, a sociedade capitalista, em seu percurso na busca do desenvolvimento, em especial na formação para o trabalho rural, evidencia que, ao longo do tempo, o preparo dos sujeitos para o trabalho tem sido alvo de um processo de construção/desconstrução (GRITTI, 2008, p. 01). A autora afirma ainda que, “ao olhar para a educação profissional do trabalhador rural, faz-se necessário considerar o projeto de desenvolvimento hegemônico da sociedade”. Nessa discussão, Mendonça (1997, p. 60) se posiciona mencionando que “o objetivo não estava totalmente centrado numa educação que promovesse os trabalhadores rurais, qualificando-os, mas sim, referia-se a um processo de afirmação, o profissional em agronomia”, o que, segundo Gritti (2009),

[...] evidenciava-se a capacidade da sociedade capitalista, em cada uma das revoluções, a mostrar inovações que implicam em mudanças no processo produtivo inerentes ao desenvolvimento capitalista, de destruir e construir trabalho e categorias de trabalho. Hoje estamos imersos num desses momentos em que se destrói um perfil de trabalhador e se constrói e/ou se redimensiona outro (GRITTI, 2009, p. 2).

A mudança promovida pelo capital, relacionado ao meio rural, geradora da crise ecológica existente atualmente no Terceiro Mundo, resultou no fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento (ALTIERI, 2004). Partindo da premissa do fracasso desse projeto de desenvolvimento proposto pelo capital, pode-se dizer que foi sendo desconstituído o técnico assistente/operário, profissional idealizado para impulsionar o projeto de desenvolvimento, caracterizado por uma relação de trabalho assalariado e, em seu lugar, delineou-se e constituiu-se, em decorrência da Reforma da Educação Profissional, marcada pela breve existência do Decreto 2.208/97, um novo perfil profissional do técnico, empreendedor e responsável pelo seu destino e trajetória profissional, os futuros Técnicos Agrícolas emergentes do Ensino Agrícola atual.

Ao situar o Ensino Agrícola como um ensino ofertado no campo, compreende-se, como Caldart (2008), que por ser uma Escola do Campo deveria incluir, em seu debate pedagógico, questões pertinentes a quais saberes seriam mais necessários aos sujeitos do campo

e que poderiam contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações entre campo e cidade. No entanto, o que se vê historicamente no ensino agrícola é um modelo de ensino pautado na imagem de um produtor rural ideal (GRITTI, 2008). O produtor rural ideal é aquele que continua consumindo e aplicando as novas e científicas tecnologias, o modelo ideal de técnico produtor é aquele que por si só é capaz de empreender seu negócio.

Para o ensino técnico agrícola, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola define duas atribuições principais, que consistem, de acordo com Gritti (2008), em formar agentes de produção e agentes de serviço. O agente de serviço desenvolveria um trabalho de técnico e estaria subordinado aos profissionais de nível superior, enquanto os agentes de produção desenvolveriam um trabalho autônomo em propriedades, aplicando as novas tecnologias ou administrando fazendas com vínculo empregatício. Entretanto, ao se analisar a história da Educação Agrícola no Brasil, evidencia-se que as mudanças e reformas realizadas, até então, não têm suprido as urgências e anseios das populações agrícolas, pensando em suas reivindicações oriundas de suas vivências. Como enfatiza Gritti (2008), a atuação do Ensino Agrícola tem se dado no sentido de uma busca por respostas às necessidades hegemônicas do desenvolvimento econômico.

3 DE VOLTA AOS SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS ESTUDANTES DO E NO CAMPO - IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

“Não sendo nada, estamos sempre em outro lugar além de onde nos esperam, somos sempre outra coisa além do que nos creem ser. Somos vários”(MAFFESOLI, 2010, p. 274).

A formação identitária do sujeito vivente no campo é constituída por relações sociais que, historicamente, estruturaram-se a partir da relação destes sujeitos com a terra, com os meios de produção e com a cultura, o que leva a pensar sobre a alteridade, o pensar a partir do outro, ser outra coisa além do que se acredita ser, ser vários. Nessa perspectiva, Castells (1999, p. 22) entende por identidade “[...] o processo de construção de significado com base em

atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Isso induz a se refletir sobre a cultura e o significado atribuído às questões culturais trabalhadas ou não pela escola, ou mesmo as questões culturais, vivenciadas pelos estudantes no meio social ao qual pertencem, podem ser elementos que possibilitem o estabelecimento de processos de identificação.

Contudo, ainda segundo Castels (1999, p. 22), “para determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo pode haver identidades múltiplas e essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social”. O autor enfatiza que, toda e qualquer identidade é construída e o ponto-chave seria como a identidade é construída, a partir do quê. “A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas pela memória coletiva e por fantasias pessoais pelos aparatos de poder e revelações de cunhos religiosos” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Na discussão sobre identidade, Stuart Hall (2006) entende que há uma explosão discursiva em torno do conceito de identidade, de modo que esse conceito tem sido submetido, ao mesmo tempo, a severas críticas. Críticas no sentido da não existência de uma identidade integral, originária e unificada. Para o autor, a identidade é um dos conceitos que não pode ser pensado de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas. Por seu lado, Maffessoli (2010) propõe uma lógica da identificação em substituição à lógica da identidade, lógica esta que prevaleceu durante toda a modernidade.

O que Maffesoli (2010) põe no lugar é uma lógica da identificação sustentada pela tese da existência de um processo, um deslize da identidade rumo à identificação, sem que aquela desapareça para ceder lugar, totalmente, a esta. Segundo ele, essa lógica seria uma das marcas da pós-modernidade. Por lógica da identificação compreende-se, de acordo com esse autor, que:

É certo que existe uma tradição filosófica que, na linha de Parmênides, vai definir o sujeito em função de sua homogeneidade, concebê-lo a partir de uma ipseidade fechada no círculo do mesmo. Para ela, a identidade está de certo modo “gelada” na subjetividade e na permanência individual. Mas é preciso notar que, nesse caso, trata-se de uma visão a priori. O sujeito deve corresponder ao conceito previamente estabelecido. [...] Em outras palavras, é porque o mundo “deve ser” isso ou aquilo, que o indivíduo deve ter uma identidade. [...] Em compensação, inspirado pela labilidade cara de Heráclito, existe outro modo de abordagem que vai pensar o sujeito a partir do outro, ou da alteridade. Essa podendo designar os outros em torno de mim, ou os outros em mim mesmo. Para retomar uma expressão de F. Jaques, “a existência do eu está, então, sem conceito”, ela constrói-se na relação, na lógica comunicacional. [...] É em função dessa perspectiva que heraclitiana que eu falaria de processo ou lógica da identificação (MAFFESSOLI, 2010, p. 269).

Designar o outro em torno de si é a lógica da identificação em Maffessoli (2010), o qual complementa dizendo que essa lógica, ao contrário de uma lógica da identidade, parte desses casos de experiência que, antes de todo conceito preestabelecido, constata que o eu é feito pelo outro em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade. Para o autor, esse outro poderá ser Deus, a família, a tribo ou um grupo de amigos. Aqui, em específico, as relações estabelecidas pelos estudantes da escola agrícola com o currículo proposto por essa instituição de ensino.

Pensar a formação identitária a partir do que é proposto pela estrutura curricular de uma escola agrícola em pleno desenvolvimento da sociedade contemporânea, mostra-se uma tarefa desafiadora, fazendo necessária uma reflexão sobre os processos de identificação vivenciados pelos estudantes no Ensino Agrícola. Nessa complexa tarefa, também se entende ser necessário pensar de que modo se criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações da sociedade, na contemporaneidade, quais significados são atribuídos pelos sujeitos diante do vivenciado na escola.

Por identidade, Castells (1999, p. 22) a delinea como sendo “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. A análise do processo de constituição das identidades perpassa por aspectos que marcam esse processo, tais como a diferença, os símbolos e o meio social ao qual o sujeito está inserido. Logo, entende-se, como Woodward (2009), a identidade é relacional e, para existir, depende de algo fora dela, a saber: depende de outra identidade fora dela, de uma identidade que ela não é, mas serve de subsídio para que ela exista. Woodward (2009) ainda diz que a identidade é marcada pela diferença, e essa diferença não deixa de ter seus problemas. Segundo a autora, o sustentáculo da diferença é a exclusão.

Pode-se perceber, claramente, no depoimento dos estudantes, como a diferença está inter-relacionada com o processo de identificação possibilitado, aos estudantes da escola agrícola, pelo currículo proposto e desenvolvido na instituição. No tocante à pergunta sobre o que o curso técnico propiciou para eles durante os três anos de curso, veja-se uma das respostas:

De aprendizado na área... esse curso me deu especialização em várias coisas, tipo, eh... produção... eh... comercialização, manejo, eh... como aconselhar um pequeno produtor que às vezes... assim... as pessoas acham que só por que é um pequeno produtor ele não tem conhecimento... muito pelo contrário, o produtor da zona rural ele tem mais conhecimento que a gente por mais que a gente passe três anos aqui ele tem mais conhecimento porque eles trabalham ali eles já vivem ali 24 horas e a gente vem pro colégio e chega em casa... a

gente às vezes não tem contato com isso... a gente tem contato mais aqui ou em uma viagem técnica pra saber mais... mas o produtor, quem faz o produtor é o campo, não é o colégio não... quem faz o produtor é o campo (ENTREVISTA COLETIVA, 14 DE JUNHO, 2016).

Nos depoimentos, a relação estabelecida, pelos estudantes, entre ser estudante do curso técnico em agropecuária e ser homem do campo (o produtor rural), aparecem como situações distintas, chegando a ser, em alguns depoimentos, dicotômica no sentido de que os estudantes sempre se colocam como eles, os trabalhadores do campo, e a gente, estudantes do ensino agrícola. Há uma identificação com o contexto do Ensino Agrícola, especificamente como um curso que forma os técnicos, pessoas que adquirem conhecimentos científicos, mas, segundo os estudantes, estes conhecimentos não suplantam a experiência de quem vive e reside no meio rural. A prática é um termo bastante presente nas entrevistas, havendo um papel demarcado, o papel de estudante do Ensino Agrícola, do técnico, o profissional especializado, entendido como sendo diferente dos trabalhadores do campo. Esses papéis, segundo Castells (2009, p. 23), “são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade”.

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, estes evidenciam que são sujeitos “urbanos”, que residem na cidade, mas, em algum momento em sua infância, tiveram contato com o trabalho do campo, deixando claro que o que eles aprenderam durante o curso não se compara ao conhecimento de vida daqueles que residem, de fato, no campo, no meio rural como eles dizem. Foi possível analisar, com base nos depoimentos, que a fonte de significados desses sujeitos, dos significados que os jovens construíram a respeito de homem do campo, de trabalhador rural e de estudante do Ensino Agrícola, é oriunda desse contato prévio que eles tiveram com familiares que trabalham no campo, com aquilo que vivenciaram na infância, o conhecimento empírico. Contudo, a formação no Curso Técnico em Agropecuária não ultrapassa o vivenciado coletivamente pelos estudantes com suas famílias em tenra idade, em seus primeiros contatos com a terra, com o mundo do campo.

Vê-se emergir dos depoimentos que o vivenciado com a família, na prática, foi pedagógico, havendo em algum momento um aprendizado cotidiano experiência de uma maneira pedagógica, mas não formal. Um dos entrevistados afirma: “Sou estudante, estou no campo. O campo poderá vir a ser o meu local de trabalho”. Sobre isso, encontra-se em Woodward (2010, p. 11) a afirmativa de que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. Assim, pôde ser notada essa marca nos depoimentos dos estudantes, tal como se identifica na seguinte fala:

Escolhi essa área, só por última escolha porque educação assim só aqui... as outras escolas não sustentam a educação que aqui tem... aqui em Cristinápolis eu tô falando... e meu foco principal é fazer Direito é me formar fazer superior pra me formar e ser juiz é meu foco principal... mas antes pretendo fazer como estou fazendo... um curso técnico aqui... eu pretendo me especializar em Zootecnia mas...e depois fazer Educação Física pra só depois com uma estabilidade eu poder chegar eh...fazer Direito... que eu já tenha uma sustentabilidade de renda e per capita assim... pra minha vida. (ENTREVISTA COLETIVA, ESTUDANTE, 14 DE JUNHO, 2016).

No contexto do grupo com o qual se realizou a pesquisa, percebeu-se que os sujeitos pensam criticamente seu lugar no mundo, sua forma de estar nesse universo da vida e do trabalho no campo. Em suas trajetórias, a visão de campo, de um campo real, repleto de experiências por eles vivenciadas desde antes de adentrarem ao curso técnico, os mune de argumentos num processo de reflexões sobre o seu lugar em relação à mundanidade. Contudo, nos depoimentos, estão presentes discursos confusos, nos quais os estudantes demonstram não saber o que pretendem, como se situar nesse momento histórico, em qual identidade ou identidades se identificam, flutuam entre várias identificações.

A busca por respostas a essa questão implica no exame da forma como as identidades são formadas e os processos que envolvem essa formação, conduzindo, ainda, a outros questionamentos, tal como a seguinte indagação: Em que medida as identidades são fixas ou fluídas? No entanto, causa inquietação responder a questões como as colocadas por Kathryn Woodward (2010), no sentido de se saber em que medida o que está acontecendo hoje no mundo sustenta o argumento de que existe uma crise de identidade, e o que significa fazer tal afirmação. Na reflexão empreendida por Hall (2006),

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2006, p. 7).

O pensar sobre quais os significados de Campo como lugar de vida são atribuídos pelos estudantes a partir do currículo desenvolvido numa escola agrícola, remete, igualmente, a pensar que os processos socioeducativos possuem componentes que podem ou não influenciar na formação da identidade destes sujeitos. A literatura sobre identidade aborda a existência de uma crise da identidade. Hall (2006) afirma que:

[...] a chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Na perspectiva contemporânea, discussões acerca da complexidade do mundo moderno têm suscitado questões que remetem a configuração do sujeito como autônomo e autossuficiente. Assim, ao se constituir em sujeito que reflete sobre a cultura do mundo em que vive, ele pode se perceber como parte de um processo mais amplo. Segundo Hall (2006, p. 7), “a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público”, de modo que os sujeitos, em contato com esta cultura globalizada, se modificam e modificam as identidades que esse mundo apresenta. Lucini (2007) afirma que:

[...] os grupos humanos são compostos temporal e espacialmente, acreditando que diferentes também são seu espaço de experiência a seu horizonte de expectativa, pois a experiência possui um caráter de singularidade e não pode ser universalizada. Ela se constitui na relação entre os sujeitos e pelos sujeitos de um determinado grupo social que, por sua vez, podem compor outros grupos, descaracterizando-se, assim, qualquer possibilidade de transformá-la em dogma, pretenciosamente universalizante. (LUCINI, 2007, p. 52).

Essa compreensão de que grupos humanos são compostos temporal e espacialmente, leva a pensar que os processos de construção identitária se formam também dentro de uma totalidade que se chama mundo. Mafessoli (1996, p. 306) indica que “os conceitos sociológicos essenciais, como os de classe, de categoria socioprofissional, de indivíduo, de função, são diretamente oriundos do postulado identitário”, remetendo a uma leitura de identidade como sendo uma espécie de contrato entre os indivíduos, induzindo à constituição da vida em sociedade.

Sabe-se que, na contemporaneidade, vivem-se outras formas de identificação. Essas formas são construídas através dos meios de comunicação, pelas mídias, pelas tribos urbanas, por grupos étnicos, entre outros. Como diz Hall (2006):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial, permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas sociais que nos rodeiam.

É definida, os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando as diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Com efeito, a ideia de uma identidade unificada e sólida é utópica. Segundo Maffesoli, (2010), há, no interior da pessoa, um discurso com várias vozes e, no processo dialógico, a comunicação e a cultura exercem papel fundamental no processo de constituição do eu. Woodward (2009) permite se compreenda que a ênfase na representação e o papel chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais, leva, assim, a uma preocupação com a identificação. Os significados atribuídos às várias representações culturais existentes, às quais os sujeitos estão constantemente se relacionando, tornam possíveis identificações, ao menos de forma temporária. Para Castells (1999):

Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis e conjuntos de papéis. Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são determinadas por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade (CASTELLS, 1999, p. 22).

As identidades, para Castells (2006), estariam ligadas aos atores sociais e resultariam de um processo de individuação, podendo haver múltiplas identidades para um indivíduo, o qual necessita ser diferenciado de papel (pai, filho, sobrinho, tio, dentre outros). O autor ainda afirma que, “embora as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assume tal condição quando e se os atores sociais a internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização” (CASTELLS, 2006, p. 23).

No exame dos conceitos de identidade, partindo do viés dos estudos culturais, é necessário compreender a relação existente entre cultura e significado. E, para tanto, Woodward (2014, p. 18) complementa dizendo que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Com base na definição de Castells (2006, p. 22), que compreende identidade como “a fonte de significado e a experiência de um povo”, pode-se dizer que cada povo se diferencia de outros, juntando-se a um autoconhecimento e à emergência de ser reconhecido pelos demais. O conceito de

identificação tem sido retomado, em específico nos Estudos Culturais, mostrando que diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, contudo, esses significados são contestados e sofreram transformações.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Mas, quem são os jovens do ensino agrícola da Escola Leonor Barreto Franco de Cristinápolis? Em resposta a esse questionamento, na Tabela 1, que se segue, apresenta-se a caracterização desse grupo de concludentes quanto à idade, ao gênero e ao local de residência.

Tabela 2 - Caracterização dos estudantes concludentes do Curso Técnico em Agropecuária

Faixa Etária		Quantidade	Gênero		Residência	
	16-17	27	Feminino	Masculino	Zona rural	Zona urbana
	18-19	14				
	20-21	06	18	29	17	30

Fonte: Arquivos da Escola Agrícola, 2016.

Os estudantes situam-se na faixa-etária entre 16 e 21 anos, como demonstrado na Tabela 1, sendo 27 deles com idade entre 16 e 17 anos, período da vida que remete ao senso comum de que é uma fase de transição da infância para a fase adulta. Segundo Dayrell (2007) a categorização da juventude é algo extremamente complexo e impreciso. É uma categoria socialmente produzida, não podendo ser presa a critérios de idade e/ou desenvolvimento biológico. Contudo, em estudos atuais, autores como Sposito e Abramo, apud Dayrell (2007), abordam o tema revelando uma pluralidade de sentidos para o ser jovem, um deles atrelado à classe social, o lugar onde se vive a diversidade cultural, adotando o termo juventudes, no plural, enquanto uma possibilidade de englobar esta diversidade (DAYRELL, 2007, p10).

Desses jovens, aqui em específico os estudantes concludentes da Escola Agrícola, 30 residem na zona urbana, mas, em algum momento de suas vidas viveram ou mantiveram relação estreita com o universo rural, deslocando-se de suas residências em razão de terem optado estudar nessa escola, como citado em seus discursos durante a entrevista, pela qualidade do ensino oferecido. No entanto, demonstraram pouco interesse pelo trabalho rural, relatando que pretendiam, inclusive, seguir outras carreiras profissionais, distante desse contexto. Poucos

estudantes citaram interesse em seguir na área enquanto Técnicos Agrícolas, demonstrando, em seus relatos, que a preparação para o vestibular e o ENEM, é a prioridade deles. O desejo de cursar uma faculdade em áreas não correlatas ao curso técnico ficou evidenciado entre a maioria dos jovens estudantes.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA NO CONTEXTO CAMPO/RURAL

Situando-se acerca de quem são os sujeitos desta pesquisa, retornou-se às concepções de campo e de rural abordadas neste texto, concepções que remetem a uma breve reflexão a respeito da distinção entre Educação do Campo e Educação Rural. Destarte, se faz mister recorrer à história para melhor compreensão dos conceitos pertinentes ao urbano e à cidade, bem como dos conceitos de campo e rural. Melo (2011) aborda uma diferenciação entre os conceitos de campo e de rural, na perspectiva da Geografia, afirmando que:

Até meados da década de 50 do século XX, não havia uma diferenciação clara entre cidade e urbano, e consequentemente entre campo e rural, e isso no mundo inteiro. Porém com uma complexificação da realidade, houve a necessidade de atribuir novos significados a cada uma das expressões, de maneira que fossem capazes de explicar as transformações nas relações sociais e espaciais que estavam em processo (MELO, 2011, p. 14).

Na perspectiva de Melo (2011), com a emergência da diferenciação entre a cidade e o urbano, surgem duas principais vertentes para o estudo sobre estes temas, quais sejam: a dicotômica e o contínuo. Nesse sentido, o autor elenca cinco acontecimentos, fatos relevantes para qualquer autor que pesquise a relação rural/urbano.

O primeiro acontecimento, citado por Melo (2011), evidencia que a história da humanidade foi sujeita a uma grande revolução, denominada de *O Nascimento das Cidades*. Para ele, com o advento das cidades há uma reviravolta nos agrupamentos pré-urbanos, tornando tais agrupamentos em camponeses ou rurais. Logo, enquanto não existiam as cidades, os camponeses também não existiam, o que existiam eram os chamados aborígenes.

O segundo fato mencionado por Melo (2011), foi a *Revolução Industrial*, a partir da qual se intensificam as diferenças entre cidade e campo nas relações hegemônicas da economia urbana, pois a industrialização foi a mola propulsora da urbanização na medida em que tornou intensa a concentração populacional de trabalhadores num mesmo local.

O terceiro fato, para Melo (2011), foi o *Desenvolvimento Capitalista*, considerando que este desenvolvimento trouxe um viés a favor da cidade em prejuízo do campo. Desse modo, à medida que o capital foi inserido nesse contexto, o campo foi sendo paulatinamente despojado das atividades produtivas, de modo que lhe restaram somente as atividades primárias.

O quarto fato, abordado por Melo (2011, p. 17), foi a *Modernização da Agricultura*, “que teve seu início na década de 1950 com as importações de meios de produção mais avançados”. No entanto, apenas na década seguinte é que esse processo se concretiza no Brasil e “daí decorrem a dependência do campo em relação à cidade e os problemas sociais como, o aumento das despesas com o cultivo, endividamento dos agricultores, redução da mão de obra no campo e a intensificação da migração campo-cidade” (MELO, 2011, p. 17). Mas, ainda segundo o autor,

[...] apesar da hegemonia da cidade e da expansão da monocultura no campo, uma parte da população insiste em se estabelecer nas zonas rurais, mesmo com as alterações socioeconômicas, deixando de ser camponesa, pois o campesinato está fora do modo de produção capitalista, inexistindo o objetivo explícito de lucro ou então a possibilidade de acumulação (MELO, 2011, p. 17).

O quinto e último processo abordado por Melo (2011), para compreensão dos conceitos rural e campo, bem como de cidade e urbano, é o surgimento da *Globalização*. Com a globalização e suas alterações nas últimas três décadas, as relações entre rural e urbano passaram por significativas mudanças. Evidencia-se a intensificação da lógica capitalista em que novas roupagens do espaço surgem compreendidas como um novo rural. Nesse contexto, emergem novas imagens e sentidos para o espaço rural, este permanecendo com a visão produtivista “e, um exemplo disto, é que o próprio termo camponês foi substituído por agricultor familiar, que carrega, principalmente contemporaneamente, o sentido de pequeno empreendedor” (MELO, 2011, p. 17).

Esses fatos ajudam na compreensão da relação urbano/rural, campo/cidade, numa perspectiva histórica dessas relações que, como se pode ver, são marcadas e definidas por suas diferenças e características influenciadas por fatos em diferentes momentos. Melo (2011) afirma que a relação comunidade/sociedade ligada à relação tradicional/moderno, tem sido transferida para a oposição campo/cidade. Nesse sentido, acredita-se que o rural teria um princípio de organização social caracterizado por relações pessoais face a face, vínculos de vizinhança, em que o envolvimento interpessoal é integral e direto. “A sociedade é marcada por

relações impessoais e laços contratuais. A definição de rural que se apoia nesta perspectiva identifica o mundo rural com um passado idealizado que se apresenta como negação da sociedade urbana moderna” (MELO 2011, p. 20). Perspectiva que, como indicado anteriormente, também está presente nas concepções de campo dos estudantes com os quais se realizou a pesquisa.

Nas respostas à questão acerca do que eles entendem por diversão, obteve-se as seguintes informações:

É um meio de aliviar e expulsar o stress vivido durante o dia, procurando estar feliz e recarregar a bateria. (ESTUDANTE K, 19 DE SETEMBRO DE 2016).
Porque me sinto bem no campo com meus colegas para ter um bom compromisso com o desenvolvimento. (ESTUDANTE T, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Se alegrar por algo que faço. (ESTUDANTE M, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Diversão é fazer o que eu gosto ao lado de pessoas que eu me sinta a vontade para brincar e ser eu mesmo, é escutar música, passear, festejar, entre outras. (ESTUDANTE P, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Diversão é fazer tudo o que eu gosto, com pessoas que eu quero bem e que gostam de mim e que me façam rir, brincar e ser feliz. (ESTUDANTE W, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A partir das respostas dos estudantes, surgem questões que remetem às conclusões: por se situarem numa faixa-etária a qual é, de fato, uma transição para a fase adulta, para se divertir associaram sempre estar junto de quem se gosta, chegando a dizer que se sentem bem no campo, com os colegas. Os depoimentos refletem os anseios dos jovens estudantes do Ensino Agrícola, que envolvem fatores externos e internos a esse espaço de formação, a escola, bem como a ações oriundas de suas vivências fora dela, seja dos próprios jovens, seja daqueles que os representam socialmente, isto é, seus pais ou responsáveis. São jovens que, quando estão com os amigos,

Divirto-me com eles, brinco e faço coisa que me deixa feliz. (ESTUDANTE A, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Procuro me divertir o máximo, esquecendo os problemas, mas de forma responsável, sabendo que tenho que revolver. (ESTUDANTE C, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Bater um baba, e gosto de fazer várias coisas principalmente o curso prático. (ESTUDANTE L, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Gosto de diversão. Estudar. (ESTUDANTE O, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Sinto-me bem, pois eles são os melhores, eu brinco, dou risada, na verdade são gargalhadas, na verdade quando estou com eles a diversão não tem fim. (ESTUDANTE R, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Converso brinco, me sinto muito bem, pois meus amigos são muito legais, e estão comigo nos momentos tristes e felizes. (ESTUDANTE K, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

O governo federal, nos últimos anos, tem desenvolvido algumas políticas de juventude no Brasil, entre as quais se destaca aquela referente à juventude do campo, tais como os Programas Pronaf Jovem, Programa Nossa Primeira Terra e o ProJovem Campo - Saberes da Terra . A criação da Secretaria Nacional de Juventude veio expressar uma aparente vontade política dos órgãos governamentais em assegurar direitos aos jovens do campo brasileiro. Sobre as Políticas que tratam da formação dos jovens, ficam demonstradas, nas respostas aos questionários, as esperanças que esses jovens sentem para seu futuro:

Estar formada, fazer especialização na área de olericultura que tanto amo, trabalhar ganhar meu dinheiro através do meu esforço e dedicação, abrir minha própria empresa, mas antes de tudo que a vontade de Deus seja feita. (ESTUDANTE R, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Fazer faculdade de administração, cursos de moda e assistente social e muitos outros. (ESTUDANTE S, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Me formar em Direito, ter uma família, ajudar meus pais, ajudar as pessoas, viajar muito. (ESTUDANTE H, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Fazer minha faculdade para um dia trabalhar no que eu escolher com o meu esforço e realizar o que eu penso o que eu quero daqui pra frente. (ESTUDANTE B, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Aqui se evidencia, de acordo com as respostas dos estudantes, que, para eles, terra, educação, geração de trabalho e renda não se relacionam. Observa-se, a partir das respostas aos questionários, que questões centrais como cultura e lazer não se relacionam à compreensão e visão de mundo desses jovens estudantes da escola agrícola. Não se pretende com isso dizer que, se o jovem ou a jovem optar por viver nos centros urbanos haja problema, eles têm o direito de optar. A questão é por quais motivos opta-se por não viver no campo, posto que muitos desses jovens relatassem ter vivido no campo em sua primeira infância. A pesquisa aponta que poucos jovens, dentre os concludentes do curso técnico em agropecuária, gostariam de permanecer no campo. A maioria mostrou uma visão de campo como lugar de tranquilidade nas comunidades, o aconchego familiar, lugar de descanso.

Sem reafirmar a produção agrícola, ainda que a agricultura familiar seja responsável pela alimentação do povo brasileiro, os estudantes não levam em conta que mais de 70% do que se produz no campo e é consumido pelos brasileiros provêm deste tipo de agricultura e não

do agronegócio. Logo, faz-se necessário que esse modelo, predominantemente econômico, mas, que também é social, tenha continuidade. A formação de jovens na perspectiva da vida e do trabalho no campo é fundamental para a perpetuação da prática da agricultura familiar. Há de se esclarecer, de acordo com Wanderley (2000, p. 36), que “agricultura familiar, é um conceito genérico, que incorpora uma diversidade de situações específicas e particulares, constituindo o campesinato uma forma particular de agricultura familiar, que se constitui enquanto modo específico de produzir e de viver em sociedade”.

Os jovens estão na base da construção de um projeto de sociedade pautada na igualdade social e soberania popular, o que não se trata apenas de fixá-lo no campo, barrar seu êxodo, mas de apontar a juventude como peça fundamental do projeto de desenvolvimento. Nesse sentido, Arroyo (2002) auxilia na compreensão que, para além do que a escola ensina ou pretende ensinar, ela não o faz sozinha. E, talvez, exatamente por isso, deve-se compreender a formação de técnicos agrícolas como um processo mais amplo, que necessita também de uma reflexão política lhes possibilitando compreender os destinos conduzidos por desejos que talvez nem sejam de cada um. Em outros termos, significa dizer que:

As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes, suas identidades, de sua produção como inferiores, subumanos, da produção do despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes. As especificidades e diferenças tão marcantes de suas formas de viver são destruídas e submetidas a formas novas, trazidas pelos colonizadores. Processos que continuam com a chegada compressora das formas de produção capitalista, da monocultura, do agronegócio que invadem, destroem as formas de produção material dos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e dos campos. Processos a que são submetidos os povos das periferias urbanas, na subsistência mais nos limites em vilas miseráveis e favelas, espaços subumanos (ARROYO, 2002, p. 57).

Acredita-se que o currículo proposto na Escola Agrícola se efetiva na formação de um técnico agrícola conhecedor das práticas agrícolas que os instrumentalizam para a ação técnica, mas pouco contribui para pensar as ações dos sujeitos no campo, sua inserção social e política nas comunidades de origem ou onde atuam.

4 O CURRÍCULO E SUA POTENCIALIDADE NOS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES

4.1 O QUE ELES OU ELAS DEVEM SER? O QUE ELES OU ELAS DEVEM SE TORNAR? O CURRÍCULO

Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo (SILVA, 2009).

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, onde se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). As discussões sobre currículo trazem ainda questionamentos, tais como: em que medida o tipo de conhecimento a ser transmitido é considerado importante? Sobre isso, Silva (2010) afirma que:

[...] o conhecimento é considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que se considera ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2010, p. 15).

Com as diversas discussões sobre currículo, nos últimos anos, esse tema tem assumido grande importância no Brasil, em específico devido às alterações propostas oficialmente pelo MEC às escolas, como apontam Lopes e Macedo (2005, p. 9): “[...] associada a essa centralidade, vemos surgir uma multiplicidade cada vez maior de referências para o campo do

currículo, tornado difícil, inclusive, a sua delimitação” Assim, com a multiplicidade de referências, opta-se por apontar, ainda segundo Lopes e Macedo (2005), que:

Especialmente relevantes são as discussões que apontam para as transformações que vêm passando as sociedades atuais, nas quais fenômenos de globalização econômica, de mundialização da cultura e de redução das distâncias espaço-temporais convivem com a substituição das identidades-mestras, baseadas na ideia de nação, por identidades locais, muito mais plurais (LOPES; MACEDO, 2005, p. 09).

Analisar em que medida o currículo proposto pela Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco possibilita ou não a formação de uma identidade, implica em trazer para este texto o currículo evidenciado pela Proposta Pedagógica da escola, apresentado nas ementas das disciplinas, a partir do recorte anteriormente justificado, do qual se opta por apresentar todas as disciplinas que compõem o Curso Técnico em Agropecuária desde a fundação da escola. Todavia, para fins de análise aprofundada, optou-se pelas disciplinas da formação técnica e, dentre estas, as cinco disciplinas que evidenciam, em suas ementas, relação mais estreita com as questões do rural/campo.

Conforme já apresentado anteriormente, a ementa do componente curricular Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável trazem prescritas questões relativas ao Desenvolvimento Rural, a Agricultura Familiar e ao Meio Ambiente. Assim, conforme consta em registro de aulas nos diários, evidencia-se pelo currículo proposto, bem como na ementa do curso técnico, dados da Secretaria de Estado da Educação, no período de 1999- 2003, que indicam demandas de recursos humanos para os principais segmentos produtivos do Estado de Sergipe. Segundo o projeto do Curso Técnico em Agropecuária, diante dessa demanda de recursos humanos qualificados e da diversificação econômica produtiva da agropecuária do Estado de Sergipe, justifica-se a necessidade de profissionais habilitados em Agropecuária para alavancar o desenvolvimento do Estado, colaborando, assim, com o desenvolvimento agrícola, industrial e de serviços da região, utilizando de metodologias que fazem interface entre as áreas de educação, produção e extensão.

De acordo com Stédile (2005), desde os primórdios da colonização do Brasil, o aumento da produção agropecuária não se constituiu em fator de progresso econômico, com distribuição de renda e justiça social, posto que, historicamente, no campo brasileiro, predominavam formas capitalistas de produção. Esse viés está presente no depoimento dos

estudantes, identificado como aprendizado vivenciado no processo proporcionado pelas aulas, na Escola Agrícola.

Eh... o que eu aprendi aqui foram várias coisas, eh...principalmente sobre saúde das pessoas eh...aqui na escola... eles ensinam a gente a não usar agrotóxicos porque hoje em dia o que tá mais causando certo tipo de doenças nas pessoas é o agrotóxico e aqui conscientiza a gente a ter uma produção de alimentos não com defensivos químicos e sim com defensivos orgânicos coisas que a gente tem em casa mesmo que a gente possa fazer para defender alguma coisa eh... tipo formiga... esse negócio essas pragas... e também como ele falou posso ajudar pessoas de várias formas... eu sei que hoje em dia a maioria dos produtores só usam defensivos químicos pelo seu pico de produção que é muito alto e se for para fazer com adubação orgânica não vai suprir a demanda da produção (ESTUDANTE DA ESCOLA AGRÍCOLA, ENTREVISTA COLETIVA, 14 DE JUNHO DE 2016).

Note-se que a referência feita pelo estudante em relação à produção, denota a preocupação com questões presentes no contexto campesino. A preocupação com o aumento da produção agropecuária aparece no discurso do estudante conforme consta na ementa da disciplina Agricultura Geral, na qual se prescrevem os conteúdos que abordam questões da Modernização da Agricultura, da Agricultura Convencional e a Alternativa, da Produção Orgânica de Alimentos dos Agroecossistemas e da Agroecologia.

Contudo, não se viu alusão ao progresso econômico ou à distribuição de renda e justiça social. Prado Júnior (2012) aponta para uma realidade com o intuito de enfatizar que, acima de 30 milhões de brasileiros, ou seja, mais de metade da população do país depende, necessariamente, para seu sustento, da utilização da terra. Além dessa, outras questões são marcadas nos discursos dos estudantes, como as questões relacionadas à saúde e à utilização de agrotóxicos, conforme consta na ementa da disciplina Silvicultura, conteúdos prescritos relacionados ao Plantio de árvores, Manejo florestal, Recuperação de Matas Ciliares e Sistemas Agroflorestais.

Zamberlam (2001) diz que a agricultura é uma das formas mais antigas de intervenção dos homens e mulheres na natureza. Com o advento da revolução verde que, em verdade, significa a inserção do capitalismo no campo, objetiva-se a maximização da produção, utilizando-se, conseqüentemente, a natureza para obter maiores lucros, sem preocupação alguma com os impactos, dessa maximização da produção, ao meio ambiente. Essa preocupação se faz presente em cada citação dos entrevistados, como enfatizado no seguinte discurso:

É porque as pessoas de hoje em dia tão com aquilo na cabeça... quanto mais rápido, melhor... não é porque é mais rápido que vai ter uma qualidade e vai ser saudável para uma pessoa... dependendo da cultura... dependendo de cada cultura tem um certo manejo não adianta a gente só acelerar as coisas [...] é [...] como diz o ditado é [...] popular, não adianta botar a carroça diante dos bois ou ao contrário tem que ser tudo da forma normal... não adianta... como ela pode ter jogado essa... esse produto químico na vegetação verde lá poderia fazer outra coisa né? aquela vegetação verde ali, já podia fazer é [...] servir como adubo de alguma forma como fazer compostagem, pegava a adubação é [...] fazer uma adubação verde no caso como para o trabalho mesmo... para fazer adubação verde para a reposição do solo... mesma coisa. (ESTUDANTE DA ESCOLA AGRÍCOLA, ENTREVISTA COLETIVA, 14 DE JUNHO DE 2016).

As representações trazidas, nesse discurso, remetem ao que afirma Zamberlam (2013) sobre a história elucidar que a agricultura camponesa incorporou práticas dos indígenas, dos caboclos e de imigrantes, estruturando-se em pequenas áreas de terra e voltada para a produção de subsistência. Essa prática, com o advento da revolução verde foi sendo reduzida. E o Brasil, sendo um dos maiores países do mundo em extensão de terras, nomeadamente em terras cultiváveis, torna-se uma potência em produção em razão das características climáticas e de solo, o que não ocorre com outros países.

Assim, esse potencial agrícola visto com grossos olhos pelo mercado capitalista, instaura-se nos campos brasileiros formando um grande mercado, o agronegócio. A ementa do componente curricular Projetos Agropecuários prescreve os seguintes conteúdos: Perspectiva de mercado, Comercialização e Preço, Análise do Mercado Consumidor, Canais de Distribuição, Qualidade e Apresentação dos Produtos a ser Comercializados. Isso justifica os discursos dos estudantes relacionados ao desenvolvimento de projetos como a agricultura familiar, numa perspectiva de desenvolvimento do campo.

Com o advento do capitalismo no campo, as pequenas áreas de terra voltadas para a produção de subsistência, com produção diversificada, na qual o excedente destinava-se ao mercado interno, fazia uso de tecnologias simples, a exemplo do trabalho braçal das famílias que residiam no campo, da tração animal e da rotação de cultura, assim como o costume de deixar a terra descansar entre uma safra e outra, o pousio. Essa prática consistia em, por algum tempo, deixar a terra descansar com o intuito de fazê-la recuperar a fertilidade. Além disso, utilizava-se a coivara, prática que consistia em queimada da capoeira ou da mata para fazer o plantio, das técnicas de controle de pragas e doenças empregadas nesse tipo de agricultura, caracterizadas como caseiras ou próprias da comunidade. Tal prática é mencionada pelo o estudante, em seu depoimento, quando ele afirma que “as pessoas de hoje estão com aquilo na

cabeça, de quanto mais rápido melhor”, referindo-se ainda à demanda e à competitividade do mercado. Zamberlam (2013) mostra que:

Na década de 1930 ocorreu o início do crescimento industrial brasileiro com investimentos diretos do governo, gerando deslocamentos humanos do meio rural para os centros urbanos a fim de se preencherem postos de trabalho especialmente na indústria, [...] a política de substituição de bens importados, obrigou o governo a desenvolver a produção agrícola para atender ao consumo interno, [...] nas décadas de 1950 e 1960, discutiam-se dois caminhos para atingir a elevação da produção de alimentos, fazer a Reforma Agrária, para mais agricultores terem terras para produzir, evitando o êxodo rural e retirando áreas de terras das mãos de grandes proprietários, ou adotar a lógica da revolução verde, com os pacotes tecnológicos para aumentar a produção via produtividade (ZAMBERLAM, 2013, p. 39).

Seguindo esse fio, nota-se a consciência expressa pelos estudantes entrevistados, que evidenciam o currículo proposto pela Escola Agrícola pautado em uma preocupação com questões da utilização de agrotóxicos. A consciência dessa realidade, evidenciada nos depoimentos, aponta para um trabalho sistemático realizado durante as aulas teóricas e práticas, conforme constam em registros das ementas das disciplinas. Chama-se a atenção para a relação estabelecida entre o dito e o não dito pelos estudantes, e pelo lócus da pesquisa durante os dias de observação, de visita aos diversos espaços da escola e do entorno da escola.

A presença de uma floresta de eucaliptos em frente à propriedade da Escola, de uma comunidade de Assentamento da Reforma Agrária no entorno da escola e de movimentos populares do campo na comunidade circundante, não se evidenciam nos discursos dos entrevistados, não há relação entre o que se mostra e o que se diz ou o que está registrado nos diários de classe quanto à realidade na qual a escola está inserida. Nos registros das aulas não se evidenciam questões relativas, por exemplo, à forma como está distribuída a propriedade das terras em nível de Brasil, de Sergipe ou mesmo do local da escola, a estrutura fundiária, ou estrutura da propriedade da terra, sendo que, em frente à escola está a enorme floresta do agronegócio, o eucalipto. Destaca-se aqui, o seguinte enfoque trazido por Stédile (2012):

[...] a partir da década de 1990, o capitalismo entra numa nova fase em todo o mundo, agora dominado pelo capital financeiro e por grandes corporações transnacionais, [...] esse novo estágio teve enormes influências e consequências na organização da agricultura brasileira, [...] com a liberdade total ao movimento do capital, empresas transnacionais vieram para o Brasil e primeiro passaram a controlar as agroindústrias de insumos, como fertilizantes de agrotóxicos, depois as fábricas de máquinas agrícolas, e, concomitantemente, as agroindústrias de alimentos nos diferentes setores. [...]

Nesse período, houve também uma avalanche de transferências de fábricas de celulose do Hemisfério Norte para o Brasil, fugindo das restrições a seu caráter poluente que enfrentam nos países de origem. Essas empresas compraram grandes extensões de terras e iniciaram plantações industriais homogêneas de pinus e eucalipto para, a partir de seu extrativismo, exportar a celulose (STÉDILE, 2012, p. 26-27).

Conforme esse autor indica, essas plantações, como a grande plantação em frente à escola, destroem a biodiversidade onde são plantadas, agredem o meio ambiente, exaure a água do solo, o que explica o depoimento da senhorinha, moradora da comunidade na qual a escola está inserida, ao referir-se à seca das cisternas das casas do Assentamento. Complementa Stédile (2012) afirmando que essas plantações biologicamente não podem, ao menos, ser denominadas de florestas. Esse braço do agronegócio, oriundo do neoliberalismo, firmou-se no Brasil a partir da década de 1990, o que deu ao capital liberdade total, influenciando, assim, uma nova organização da agricultura brasileira.

Pensar o currículo, como um artefato cultural aponta que este precisa também ser pensado enquanto função de produção da identidade. A compreensão do que seja currículo, bem como as associações e concepções que se originam de diversas formas de influências exercidas pelas diversas teorias, os fatores políticos, culturais, econômicos e sociais, contribuem para o entendimento que se tem hoje sobre ele. Segundo Moreira (2008), currículo vem a ser compreendido como: a) conteúdo a ser ensinado e aprendido; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA, 2008, p. 18).

O percurso para compreender, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares e quais transformações se pretende efetuar nos estudantes acerca dos valores que se deseja formar e sobre as identidades que se pretende construir, implica em refletir sobre o currículo. Discussões sobre verdade, poder, conhecimento e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares, conforme explica Silva (1999, p. 14), afirmando que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Para resolver essa questão, o autor propõe que diferentes teorias possam recorrer às discussões sobre a natureza humana da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento da cultura e da sociedade.

Sendo assim, necessário se faz ter claro qual o ideal de sociedade que se deseja alcançar o qual avança na cultura política e, também, na cultura pedagógica, uma sociedade

formada e alicerçada nos ideais da ética e que garanta os direitos humanos para todos. Na perspectiva de construir essa sociedade,

[...] a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano (MEC, 2008, p. 14).

Construir uma sociedade que seja regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos exige que sejam superadas as desigualdades, as lógicas e as culturas existentes. A escola tem um objetivo, que se pode entender como de cunho antropológico, de fundamental importância no processo de construção da sociedade, qual seja o de garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade. Ao se apontar para o desenvolvimento humano, deve-se considerar que este é resultante da dialética entre a cultura e a biologia, de modo que mudanças na cultura levarão certamente a novas formas de pensamento e de comportamento. Nesse sentido, a instituição escolar:

[...] foi constituída na história da humanidade como o espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído. O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento, por meio das artes e da ciência o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança, e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e áreas de conhecimento contemporâneo. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana (MEC, 2008, p. 19).

Considerando também a concepção de ser humano e a formação humana, deve-se levar em conta que, subjacente à elaboração do currículo, está o papel esperado que a escola desempenhe em seu processo de desenvolvimento. As indagações sobre currículo indicam: “não há currículo ingênuo, ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização” (MEC, 2008). Avaliando a afirmação Silva (2009, p.35), “nas teorias do currículo, a pergunta ‘o quê’ nunca está separada de outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou o que eles ou elas devem se tornar?”, percebe-se

que um currículo busca, precisamente, modificar as pessoas as quais vão segui-lo. Dessa forma, parece significativo considerar:

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. Há. Portanto, uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para a ampliação da experiência humana na escola e definir como currículo a experiência cultural do aluno (MEC, 2008, p. 20).

A necessidade de formar o cidadão moderno se insere num currículo para a formação humana, um currículo orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Contudo, nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos do conhecimento que constitui o currículo está diretamente relacionado ao que somos e com aquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2008, p. 15).

Entendendo que currículo não se restringe apenas aos conhecimentos, aponta-se para a compreensão de que o conhecimento não seria apenas a aquisição de cada indivíduo, o objetivo primordial seria formar a pessoa para se situar como membro de um grupo social, tornando-se assim uma educação humanizadora. Para Apple (1982),

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1982, p. 59).

Porém, o traço mais importante, para o autor, concerne ao que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado e quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e não menos importante aquele o qual pode responder à todas estas questões. Para Apple (1982), tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade. O autor indica sempre há a existência de uma política do conhecimento oficial, a qual exprime

o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e, outros, como concepções de elite privilegiando determinados grupos e marginalizando outros. Situa-se esse esforço de lembrar que todo indivíduo se desenvolve indo ou não à escola.

Nas indagações sobre currículo, tem-se como pressuposto que o domínio do desenvolvimento humano não deixa de acontecer se o sujeito não for à escola, ou se ele for e se encontrar em uma situação de não aprendizagem, na elaboração do currículo deve-se considerar:

[...] o que é do desenvolvimento da espécie. Para promover o desenvolvimento humano, a escola deveria partir do que a criança desenvolve por si mesma e propor novas aprendizagens que façam uso destas manifestações da função simbólica que são próprias da espécie (MEC, 2008, p. 36).

Levar em conta o que é do desenvolvimento da espécie implica em pensar o que é da cultura. É inegável a pluralidade cultural do mundo em que se vive e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Sobre isso, Apple (1982) reforça:

É precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas mais a sério. Estamos vivendo uma época – que devemos denominar restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja e joga a própria ideia de educação pública e a de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população (APPLE, 1982).

Na compreensão de Apple (1982), por trás das justificativas educacionais para o currículo, que vem sendo imposto, e de um sistema de avaliação, está uma investida ideológica perigosa, o que o leva a questionar: Quais os impactos de currículos pensados numa perspectiva conservadora? Segundo o autor, seus efeitos serão perniciosos para aqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade. Com efeito, cabe destacar, como indicam as indagações sobre o currículo, que o conhecimento escolar é visto como uma produção específica do universo educativo. Logo, o conhecimento escolar tem suas características singulares que o diferencia de outras formas de conhecimento. Ou seja,

[...] vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar entre esse aparelho e a sociedade (SANTOS, apud MEC, 2008, p. 22).

Assim, o processo de construção do conhecimento escolar, como exposto nas Indagações Sobre Currículo (MEC, 2008, p. 09), “sofre efeitos das relações de poder. Recorre-se a uma “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares”. Isto é visto quando se valoriza mais a disciplina de matemática em detrimento da língua estrangeira ou da história, pressupondo que isto seja originado de relações de poder. Decorre dessa relação de poder que, nessa hierarquia,

[...] legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MEC, 2008, p. 25).

Parece significativo trazer a este diálogo, questões abordadas por Thiesen e Oliveira (2012) ao abordarem que Paulo Freire, muito embora não tenha se ocupado com as questões propriamente acerca do currículo, sua contribuição no campo do currículo é significativa, sobretudo pelo caráter social, político e histórico de sua concepção em relação à educação. Fazendo referência à obra *Pedagogia da Autonomia*, os autores dizem que nela o autor se refere a currículo ao propor:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer metas necessárias “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2012, p. 22).

Esse pensamento encontra significado nos movimentos sociais, conforme destacam Antônio e Lucini (2007, p. 182): “a pedagogia que Freire propõe encontra ressonância nos movimentos sociais”. Para os autores, o pensamento de Freire, por estar enraizado na profunda indignação dos educadores, diante dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, se encontra com o sonho de libertação dos sem-terra que, organizados, se tornam os sem-terra.

De igual modo, Thiesem e Oliveira (2012) apontam outra matriz teórica que dialoga com a pedagogia proposta pelos movimentos sociais do campo, a saber:

[...] as concepções neomarxistas de currículo, sobretudo as trazidas nos estudos de Giroux e McLaren, os quais concebem currículo desde uma perspectiva cultural e como espaço de resistência. [...] esses autores focalizam suas análises na direção das possibilidades emancipatórias. (THIESEM; OLIVEIRA, 2012, p. 22).

Sem deixar de lado a perspectiva da crítica histórica, Giroux (apud THIESEM; OLIVEIRA, 2012) mostra o valor último da noção de resistência que não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, em relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. Nesse sentido, para Giroux (apud THIESEM; OLIVEIRA, 2012), a teoria da resistência não concebe a ideia de que a escola seja apenas local de instrução, não somente inicia na noção de cultura, ela indica também a necessidade de análise da cultura escolar dentro de um contexto de lutas e contestação.

De modo geral, as discussões que suscitam questões acerca do currículo levam a compreensão de que o ser humano constrói e amplia os conceitos constantemente, e que essa ampliação está intimamente relacionada a questões internas e externas ao sujeito. Não se trata apenas de dar sequência ao que o indivíduo traz do seu cotidiano, mas de transformá-la à luz do próprio conhecimento. Segundo o MEC (2008):

A ação de construir conhecimento na escola envolve o educando, o educador e o conhecimento, formalmente, organizado. Esta ação, todavia, insere-se no contexto sociocultural, uma vez que a escola não existe como instituição independente. Inserida no tecido social, a escola tem uma dimensão política que reflete na dinâmica da sala de aula e, evidentemente, na formação do ser humano (MEC, 2008, p. 52).

Em função disso, é importante frisar que é um engano considerar que o ato de aprender seja entendido meramente como desenvolvimento do intelecto posto que a ação do aprender, o construir o conhecimento, por ser uma ação social implica em trocas afetivas. O MEC (2008, p. 52) ainda afirma: “desta forma, a pessoa que aprende está presente em sua totalidade na situação de aprendizagem, assim como as suas experiências na escola e como conhecimento construirão sua personalidade e sua forma de colocação no meio”.

4.2 CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO AGRÍCOLA

Com o intuito de identificar como é assimilada e consolidada a concepção de Ensino Agrícola, tal como evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, na aplicação dos questionários foi perguntado aos jovens estudantes, o que eles entendem por Ensino Agrícola. Transcrevem-se, abaixo, algumas dessas respostas:

É adquirir conhecimento para usar a melhor prática e menos prejudicial para nós, a terra e o meio ambiente. (ESTUDANTE A, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Uma maneira de aprendizado para lidar com o cultivo da terra, animais etc.(ESTUDANTE B, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A prática de atividades no campo, visando novas técnicas para o homem do campo, facilitando assim o seu dia a dia. (ESTUDANTE D, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Adquirir o conhecimento e o manejo correto, técnica agrícola a produtividade o melhor lucro dos produtores, e produzir alimento de qualidade usando adubo orgânico. (ESTUDANTE E, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A análise das respostas fez emergir a compreensão dos estudantes acerca do Ensino Agrícola que, segundo eles, está relacionado ao trabalho no campo, a uma formação técnica com o objetivo de auxiliar o trabalhador rural na lida com a terra, com o plantio e com os animais, e o cuidado com o meio ambiente. O discurso do técnico está presente, na maioria das respostas, como um profissional o qual controla e direciona a produção na agricultura. As respostas evidenciam que os jovens estudantes da escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, fazem relação entre o Ensino Agrícola ministrado nessa escola e sua finalidade de formação do profissional técnico agrícola, consciente da utilização das técnicas de produtividade e atuará em atividades no meio rural/campo. Como explicitado por um estudante em entrevista:

Hoje eu posso ajudar a aumentar a produção de alguma coisa... como eu não podia quando eu não sabia e agora eu sei eu posso ajudar aquilo a crescer.... por exemplo eu vejo uma pessoa que ela tem ali aquela produção dela mas ela quer ter crescimento na produção dela e aí eu... com o meu conhecimento daqui... eu posso ajudar ela para que ela possa ter maior contribuição na

produção. (ENTREVISTA COLETIVA COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA AGRÍCOLA, 14 DE JUNHO DE 2016).

O conceito de Ensino Agrícola demonstrado remete ao objetivo geral formulado para o estudante concludente do Curso Técnico, constante na Proposta Pedagógica da escola, relativo à formação de um profissional capaz de atender sistematicamente às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da agricultura familiar e do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social.

De um modo geral, observa-se, a partir das respostas dos estudantes, o conceito de Ensino Agrícola apresentado como sendo o do ensino responsável pela formação de um profissional que atua com o objetivo de levar a produção agrícola, as novas tecnologias e os conhecimentos científicos aos pequenos produtores, contribuindo para a construção de um desenvolvimento rural pautado pela sustentabilidade.

4.3 O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE AS QUESTÕES AGRÁRIAS E DE MEIO AMBIENTE

Com o intuito de identificar como a questão agrária e o meio ambiente são evidenciados no âmbito do currículo prescrito e efetivado na Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis/SE, foi perguntado aos estudantes, concludentes do Curso Técnico em Agropecuária, o que eles entendiam por terra improdutiva, numa intencionalidade de captar a compreensão dos estudantes acerca das questões agrárias, principalmente em relação à propriedade fundiária altamente concentrada e excludente, enquanto entrave ao desenvolvimento de uma nação em que se almejem menos desigualdades e maior autonomia para todos. A análise das respostas desses estudantes concludentes permitiu constatar que os estudantes estabelecem uma relação técnica com a questão agrária. Para eles, em relação à improdutividade da terra, é possível, a partir da técnica,

[...] melhorá-la para torná-la favorável para a prática da agricultura ou pecuária, resolvendo assim a sua improdutividade. (ESTUDANTE F, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Que ela é como um jovem que está indo pelo caminho errado, que não ajuda, está confuso, porém com calma e com os cuidados certos ela pode sim voltar a produzir. (ESTUDANTE G, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Que talvez o motivo de ela ter chegado à este ponto seja o sinal de que o manejo está errado. (ESTUDANTE T, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Percebe-se que os estudantes, em sua maioria, demonstram não ter qualquer entendimento acerca das questões agrárias ao responderem simplesmente “não sei” à questão. Outros estudantes deram respostas evasivas, como a seguir:

Fazer análise do solo, gradagem, e ingerir nutrientes. (ESTUDANTE D, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Falta de nutrientes que a terra e a planta necessitam para o seu desenvolvimento. (ESTUDANTE C, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Em preparação do solo, adubação para melhoria e que ela foi usada de forma incorreta ou até mesmo que não teve a preparação correta para o plantio. (ESTUDANTE A, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Procurar o que tenha a fazer para que tenha uma boa resposta, e podemos adubar para termos um bom desenvolvimento. (ESTUDANTE S, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Outro estudante, na verdade o único a fazer ligação da questão agrária com divisão social da terra, chama a atenção quanto a ligar essa questão com os que não possuem terras, conforme pode apreender da transcrição a seguir: “Que ela deve ser dada para aqueles que querem produzir, mas não têm terras” (ESTUDANTE K, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A partir das respostas dos estudantes ao questionamento acerca do que eles compreendiam sobre terras improdutivas, constatou-se que há um desconhecimento da maioria dos estudantes sobre a questão agrária, evidenciando que, durante a sua formação, mesmo se tratando de um curso eminentemente formatado no viés do ensino agrícola, não se tratou dessa questão de forma sistematizada junto aos estudantes. Observa-se que, ao se abordar questões agrárias, os estudantes em nenhum momento citam, por exemplo, os movimentos sociais do campo, os conflitos no campo, as lutas. Considerando que são estudantes concludentes, alguns destes, possivelmente, irão atuar profissionalmente junto à agricultura familiar na área rural, evidencia-se que o currículo desenvolvido não contempla a discussão sobre a questão agrária, na perspectiva de pensar os usos da terra para cumprir sua função social, a de produzir alimentos.

Na mesma perspectiva investigativa, perguntou-se aos estudantes o que eles compreendiam por Meio Ambiente. Levando-se em conta um conceito que não se restringe a árvores, animais em extinção ou rios poluídos, entende-se por meio ambiente o lugar onde se vive, trabalha, brinca e reside. Reigota (1991) definiu meio ambiente como o lugar determinado onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Desse modo,

essas relações implicariam em processos de criação cultural e tecnológica, processos históricos e sociais de transformação do meio ambiente natural e construído.

Do ponto de vista ecológico, a discussão em destaque hoje, em termos de meio ambiente, aponta para o fato de que quase todas as sociedades estão enfermas por produzirem má qualidade de vida para todos, seja para os seres humanos ou para os demais seres da natureza. Zamberlam (2013, p. 59) afirma que “somos uma espécie que se mostrou capaz de oprimir e massacrar os seus próprios irmãos da forma mais cruel e sem piedade, através das guerras, massacres e da degeneração e destruição da base de recursos naturais não renováveis”. Esse processo de degeneração e destruição vem desequilibrando os sistemas, principalmente por conta do processo industrialista dos últimos séculos, o desenvolvimento. Sobre esse contexto, Boff (1999) faz a seguinte observação:

Não se trata somente de estabelecer limites ao crescimento, mas de mudar o tipo de desenvolvimento. Diz-se que o novo desenvolvimento deve ser sustentável. Ora, não existe desenvolvimento em si, mas sim uma sociedade que opta pelo desenvolvimento que quer e que precisa. Dever-se-ia falar de sociedade sustentável. Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão (BOFF, 1999, p.137).

Pensar a questão ecológica, em debate, envolve a necessidade de reflexão no sentido de remodelar o modo com o qual se tem lidado com o meio ambiente. Pensar o planeta Terra enquanto casa humana, de tal modo que possa ter de fato a sustentabilidade. Essa mudança implica outra questão, ou seja, como aponta Zamberlam (2013, p. 60), “mudar significa, hoje, entre outras coisas, que a ciência e a técnica (tecnociência) passem a ser consideradas apenas como práticas culturais (e não verdades absolutas), como quaisquer outras, limitadas a uma determinada cultura”. Nessa perspectiva, ao questionar qual o significado de Meio Ambiente aos estudantes da escola agrícola, obteve-se as seguintes respostas:

Todo lugar onde estou e vivo. (ESTUDANTE F, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Onde nós vivemos e apreciamos e cuidar também para que nunca acabe. (ESTUDANTE J, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

É a riqueza natural existente na terra, onde se tem vida contendo a fauna e a flora. (ESTUDANTE T, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

É tudo de importante para todos. Porque sem a atividade agrícola ela não se desenvolve de modo sustentável. (ESTUDANTE M, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Nosso viver, onde devemos cuidar e preservar. (ESTUDANTE O, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Evidencia-se, nas respostas dos estudantes acima referenciados, uma visão do meio ambiente como um lugar onde se está e se vive, inspira cuidados para a sua conservação, a riqueza natural do planeta e se desenvolvem atividades agrícolas. As relações estabelecidas pelos estudantes, em suas respostas, remetem às relações de vivência, de cuidado e de produção que são socialmente criadas. Outros estudantes responderam que o meio ambiente é:

Essencial para o desenvolvimento. (ESTUDANTE M, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Um dos principais temas para tratar em relação ao aquecimento global. (ESTUDANTE O, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Vida. (ESTUDANTE S, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Tudo e devíamos preservar mais. (ESTUDANTE Y, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A mais importante coisa, e que devemos zelar por ele. (ESTUDANTE W, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Uma coisa muito importante, que devemos cuidar bastante, pois um dia iremos ser prejudicados. (ESTUDANTE U, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Muitos alunos associam suas visões de meio ambiente à perspectiva das discussões sobre a produção industrial, ao crescimento populacional e à incapacidade de suporte dos ecossistemas naturais, cujo conteúdo é abordado nas disciplinas Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia em conformidade com a proposta da legislação brasileira, que aponta para o fato de que compete ao poder público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente. Contudo, a reflexão sobre o tema coloca-se frente a outras situações, quais sejam: Como construir agroecossistemas sustentáveis considerando as diversas nuances do desenvolvimento no contexto do Meio Ambiente ao qual está inserido? Qual a função dos saberes locais na construção de uma proposta nesse viés? A educação escolar contribui nesse processo?

Evidenciou-se nas observações e análises da entrevista coletiva e das respostas aos questionários, bem como dos dados coletados nos documentos, que a educação escolar dá conta da dimensão ambiental e agroecológica no contexto global atual. Ficou comprovado, nas falas dos estudantes, que a educação informal, a lida diária em casa, em meio aos familiares, também se constituem elementos para a formação desse estudante. Com base nos discursos dos

estudantes, durante a entrevista coletiva, percebeu-se que a inter-relação dessas questões com os processos de pesquisa e produção de novos saberes produzidos a partir da cultura local, das características do entorno da escola agrícola, da localidade na qual a escola está inserida, do assentamento da reforma agrária, da floresta do agronegócio, dos movimentos sociais do campo, todos coexistindo no meio ambiente, no qual alguns dos estudantes residem, vivem e estudam, não se evidencia nos discursos.

Contudo, a formação técnica agrícola possibilita, nos estudantes, uma consciência agroecológica diretamente relacionada à agrobiodiversidade, o que fica manifesto nas respostas quanto à utilização de agrotóxicos e pesticidas nas lavouras, como nas palavras do (ESTUDANTE G, 14 DE JUNHO DE 2016), ao relatar e se colocar contrário à utilização de agrotóxicos por membros de sua família:

Eu lembro na minha casa, porque lá em casa eles... minha vó meu pai... eles utilizam produtos químicos para acabar com a vegetação verde lá... passar a gradagem pra plantar... aí só que eu não sou a favor de usar agrotóxicos, esse tipo de coisa... aí eles... eu tava aconselhando ela a não utilizar mas como é... como tive... na novela a pessoa for chegar e falar com a pessoa que já é mais vivida um jovem assim como a gente chegar pra pessoa e falar...você tá fazendo de forma errada... têm outros meios... ele certamente não vai... ele vai escolher o jeito eles porque ele vai falar... você é jovem... eu já vivi há tantos anos e não aconteceu nada... mas pra tudo sempre tem uma primeira vez. (ENTREVISTA COLETIVA, ESTUDANTE G, 14 DE JUNHO DE 2016).

Em seguida, o (ESTUDANTE F, 14 DE JUNHO DE 2016) interfere e dá uma explicação técnica para o relato do colega sobre a utilização de agrotóxicos por seus familiares, o que reforça que o currículo prescrito e efetivado promove a formação de uma identidade técnica agrícola aos estudantes.

É porque as pessoas de hoje em dia tão com aquilo na cabeça... quanto mais rápido melhor... não é por que é mais rápido que vai ter uma qualidade e vai ser saudável pra uma pessoa... dependendo da cultura...dependendo de cada cultura tem um certo manejo... não adianta a gente só acelerar as coisas...eh...como diz o ditado eh...popular... não adianta botar a carroça diante dos bois ou ao contrário tem que ser tudo da forma normal... não adianta... como ela pode ter jogado essa...esse produto químico na vegetação verde lá? poderia fazer outra coisa né... aquela vegetação verde ali já podia fazer eh... servir como adubo de alguma forma como fazer compostagem... pegava a adubação eh...fazer uma adubação verde no caso como pro trabalho mesmo pra fazer adubação verde pra reposição do solo mesma coisa.

No discurso do estudante, a afirmação de que hoje em dia se pensa em produzir mais rápido, está situado um reflexo claro da lógica capitalista do agronegócio, qual seja: a de produzir mais em curto período de tempo, a qualquer custo, utilizando-se inclusive de insumos químicos. Essa posição leva a refletir com Caldart (2005), que se está em um momento da história no qual o ser humano aparece em perigo e, por isto, se convoca a humanidade a realizar escolhas que poderão ser decisivas acerca do futuro. Complementa o autor dizendo:

O capitalismo, sistema social ainda hegemônico no mundo, vem se mostrando cada vez mais desumanizador e cruel em sua lógica. Por isso, estão de volta as grandes questões sobre o nosso destino enquanto seres humanos, enquanto modelos de sociedade, enquanto projeto de país, de pessoas concretas, [...] é momento de lançar novamente o olhar para o horizonte, compreender as experiências que se colocam na perspectiva de construir alternativas para o ser humano (CALDART, 2005, p. 17).

A partir dos discursos dos estudantes, fica claro que, pelo currículo efetivado pela escola agrícola, através das aulas práticas e teóricas, os jovens aprendem processos educativos voltados para a utilização e manejo de culturas e de insumos agrícolas, com ênfase na agrobiodiversidade. Observa-se, pelos discursos, que os estudantes conhecem os limites e as potencialidades econômicas, política e ambiental, mas, as dimensões culturais e sociais pouco aparecem nas citações dos entrevistados. Entretanto, há valores, saberes e afetos de outra ordem produzidos bem ao lado, ou entre nós, que não estão sendo considerados na formação possibilitada (CALDART, 2004), pois esta perspectiva de olhar o todo, o entorno, as imediações da escola não se evidencia nos depoimentos, nem no currículo efetivado. O currículo prescrito faz uma breve alusão ao propor que o currículo forme um profissional capaz de atender de forma sistemática, às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da agricultura familiar e do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, social e ambiental da região.

Consta no Projeto de Curso da escola que o perfil profissional de conclusão dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária, dentre outros aspectos, contempla a atuação em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Nas análises relativas aos diários de classe dos professores, evidenciou-se a efetivação do currículo prescrito no Projeto Pedagógico do Curso direcionado à formação de técnicos. Esse perfil também ficou perceptível nas respostas dos estudantes durante a entrevista coletiva e análise dos questionários por eles respondidos. Observou-se a presença de uma inter-relação do que se ensina, na escola, nas aulas

teóricas e práticas, segundo as narrativas dos estudantes. Na efetivação desse currículo, nota-se que o mesmo contribui para a produção de novos saberes a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, das suas experiências de vida. Ainda que não seja foco das ementas das disciplinas, essa relação ocorre sem intencionalidade da escola, conforme as palavras da (ESTUDANTE T, 14 DE JUNHO DE 2016), ao relatar sobre o que aprendeu durante os três anos do curso técnico:

Me surpreendi em muitas coisas e... através dos professores com viagens pra ter mais conhecimento que não adianta eh....teoria... tem que ter a prática que é onde a pessoa vai mais...com a prática vai desenvolvendo então algumas coisas... que eu sabia meu pai ele nunca estudou... assim... estudou até a terceira série mas não sabia... assim... direito.... o patrão dele chegava lá com o veterinário e dizia “ói tem que aplicar isso porque serve pra isso mas não dizia a ele para que servia só era pra aplicar... aí... pelo conhecimento dele... ele já sabia... assim... onde era que aplicava... o certo momento até quantos meses voltava a repor a vacinar de novo... aí... como eu já sabia eu passei pra ele pra explicar um pouco... assim... aí ele já... mas já sabe todas porque assim ele já sabia pra que servia algumas assim... algumas vacinas ele só sabia o nome mas não sabia pra que servia que era pra aquilo... por exemplo... todo mês ou de três em três meses tem que dá uma ou é de seis em seis meses alguma coisa assim... porque têm umas que é para engorda mas têm outros fazendeiros que não... que compra a vacina porque tem que informar lá no Ministério né?... tem alguma coisa aí quando chega lá ele diz “ói não aplique” porque ele acha que vai tá sendo melhor pra ele... mas não... ele vai acabar a produção dele porque alguns podem morrer e tem que ser... tem que aplicar as injeções.

Assim, através dos conhecimentos adquiridos no curso técnico, abre-se um leque de compreensões acerca das atividades que fazem parte do cotidiano dos alunos juntamente com seus familiares, aos quais se somam agora ao conhecimento adquirido na escola, o que não implica que a educação formal suplante o conhecimento de vida dos que residem e vivem na lida com o campo. Os estudantes relatam que sabiam utilizar, mas não compreendiam a utilização determinadas práticas na lida no campo. Nessa análise, não se evidencia relação direta via currículo prescrito entre o conhecimento escolar e o conhecimento de vida trazido pelos estudantes. O mesmo acontece ao serem indagados em relação à adubação da terra, a questão tratava sobre o que eles utilizavam para adubar a terra. E, as respostas foram:

Bem, na minha horta caseira, eu uso esterco bovino e compostagem de cascas de verduras e folhas de alface, restos de abobrinha, tudo orgânico. (ESTUDANTE T, 14 DE JUNHO DE 2016).
Adubo orgânico. (ESTUDANTE M, 14 DE JUNHO DE 2016).
Adubação verde. (ESTUDANTE E, 14 DE JUNHO DE 2016).

Depende do que eu preciso primeiro fazer a análise do solo. (ESTUDANTE V, 14 DE JUNHO DE 2016).

Uso adubo orgânico. (ESTUDANTE B, 14 DE JUNHO DE 2016).

Pensando de maneira sustentável, devemos aplicar adubo orgânico, mas os grandes produtores utilizam adubos químicos. (ESTUDANTE G, 14 DE JUNHO DE 2016).

Adubo orgânico sustentável para a agricultura é demais. (ESTUDANTE F, 14 DE JUNHO DE 2016).

Adubo, podendo ser adubação verde ou de esterco animal. (ESTUDANTE K, 14 DE JUNHO DE 2016).

Alcarde (1998) aponta que a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental, enfatizando que,

A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas dentre vários fatores da produção, a adubação racional e eficiente ocupa lugar de destaque, tanto em termos quantitativos como da qualidade dos produtos agrícolas. Por outro lado, os adubos representam também uma razoável parcela nos custos de produção, justificando um esforço considerável do agricultor para, fazendo o uso mais eficiente possível da adubação, obter a Produtividade Máxima Econômica (ALCARDE, 1998, p.56).

Nesse sentido, do universo educativo da escola agrícola Leonor Barreto Franco, a partir das respostas dos estudantes, emerge o entendimento que o currículo escolar potencializa o engajamento do seu sistema de conhecimento no sentido de que está capacitando profissionais - os jovens estudantes. A citada formação inclui a análise e a compreensão da utilização de insumos químicos e orgânicos no processo de adubação, a lida com a terra numa perspectiva agroecológica, em conformidade com o que reza a proposta pedagógica da escola e as ementas das disciplinas Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Em seguida, perguntou-se acerca do que a maioria das pessoas utiliza para adubar a terra, obtendo-se, dentre outras, as seguintes respostas:

Uso de adubos químicos por acelerar o processo produtivo, exemplo: ureia, fosfato de fósforo. (ESTUDANTE V, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Agrotóxico, para obter lucros e alimentar a produtividade. (ESTUDANTE A, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Produtos químicos, pois traz resultados mais rápidos, no entanto são prejudiciais à vida de seres vivos. (ESTUDANTE K, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Usam adubos químicos agrotóxicos que prejudicam as plantas, a terra e até mesmo quem ingere alimentos. (ESTUDANTE O, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Agrotóxicos e produtos químicos. São pessoas que visam acima de tudo o interesse econômico, o lucro, esquecendo-se da saúde da população e do ambiente em que vive. (ESTUDANTE D, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Fertilizantes. (ESTUDANTE I, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Fazem uso de agrotóxicos, pois traz resultados mais rápidos, porém tal atitude pode tornar infértil o solo ou trazer um desequilíbrio no meio ambiente. (ESTUDANTE Z, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

A questão da agrobiodiversidade se faz presente nos discursos dos estudantes. Conforme Santilli (2009, p. 94), “a agrobiodiversidade é essencialmente um produto da intervenção do homem sobre os ecossistemas: de sua inventibilidade e criatividade na interação com o ambiente natural”. O que se evidencia, enquanto prática comum dos que lidam com a terra, é que pessoas do convívio destes jovens estudantes utilizam agrotóxicos, como um produto da intervenção do homem. O discurso dos estudantes é fortemente pautado pela conscientização de que a utilização de insumos químicos para a adubação das lavouras é prejudicial. Nesse sentido, o currículo prescrito e efetivado pouco considera os processos culturais da lida no campo, a exemplo da questão sobre a utilização da semente crioula. Os estudantes em sua maioria responderam que desconhecem esse tipo de semente, responderam simplesmente “não sei”, o que evidencia a pouca relevância dada aos conhecimentos socialmente construídos.

O enfoque curricular está mais direcionado às práticas e as inovações agrícolas desenvolvidas pelas grandes indústrias químicas, utilizadas pelos grandes produtores em larga escala e compartilhadas pelos pequenos produtores em suas propriedades. Esses insumos químicos, citados pelos estudantes, são utilizados para obtenção de aumento da produção, com resultados mais rápidos, prática comum entre os grandes produtores do agronegócio. Sobre o assunto, Santilli (2009, p. 95) destaca que a diversidade agrícola inclui “a diversidade dos sistemas de propriedade das terras utilizadas para a agricultura, as diferenças entre os agricultores em relação ao acesso a terra, a distribuição espacial e o tamanho das propriedades rurais”, questões que remetem a uma dependência, de certa forma, por parte dos pequenos agricultores, ao optarem pela prática da utilização de insumos químicos para aumentar suas produções para consumo próprio e para comercialização, em alguns casos.

Ao responderem à questão acerca do que seja o correto utilizar no combate às pragas, as respostas dos alunos são as seguintes:

Adubo orgânico, por mais que seja lento o processo, mas é saudável. (ESTUDANTE T, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Buscar combater com meios naturais, ou seja, usar a natureza pra combater as pragas, além de ser econômico é sustentável. (ESTUDANTE R, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

O uso de produtos naturais, ou seja, o xixi dos animais, a água da manipera, etc.(ESTUDANTE Y, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Em subsídios orgânicos, não químicos. (ESTUDANTE D, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Utilizar práticas sustentáveis que não agriam o meio ambiente como barreira vegetal. (ESTUDANTE S, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Ao serem questionados sobre o que a maioria das pessoas usa para combater as pragas, responderam:

Produto impróprio como defensivo químico. (ESTUDANTE G, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Agrotóxico. (ESTUDANTE A, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Adubos químicos como agrotóxicos, muitas vezes optam por pulverização.

Agrotóxico. (ESTUDANTE P, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Defensivos químicos. (ESTUDANTE L, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Usam pesticidas, fungicidas, pulverizantes químicos que exterminam as pragas. No entanto, o uso desordenado pode acarretar que futuramente que as pragas criem um metabolismo de defesa fazendo com que esses produtos não sejam mais úteis contra eles. (ESTUDANTE Z, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Pesticidas que, de certa forma, matam as pragas, porém contaminam os alimentos e quando ingeridos esses alimentos podem causar males à saúde. (ESTUDANTE N, 19 DE SETEMBRO DE 2016).

Leff (2002) fala sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento. Nesse sentido, o currículo prescrito e efetivado pela escola agrícola cumpre uma função primordial relacionada a questões ambientais e agroecológicas, evidenciadas nas respostas dos estudantes, que revelam conscientização quanto ao uso de agrotóxicos e ao combate de pragas nas lavouras. Tais aspectos estão sempre relacionados às questões ambientais, que vão desde a utilização de tecnologias simples (como o xixi de animais) à utilização de subsídios orgânicos, não químicos. Os estudantes citaram, com muita propriedade, as práticas agroecológicas e sustentáveis,

exemplificaram, selecionaram e trataram das tecnologias industriais e caseiras ou comunitárias, aparecendo, claramente nos discursos e respostas aos questionários, que a escola trabalha todas essas práticas.

No entanto, em se tratando das práticas originadas das tradições culturais próprias da agricultura praticada pelas sociedades tradicionais, poucos conhecimentos são evidenciados. Os jovens estudantes adquirem conhecimentos da modernização da agricultura e, em alguma medida, as práticas culturais, trabalhadas por pequenos agricultores no viés da agricultura familiar, citadas na entrevista como algo externo à escola, em diálogos com familiares, em suas plantações. Emergem, nas entrelinhas dos depoimentos como também nas respostas aos questionários e nas observações cotidianas, as expectativas dos jovens estudantes do ensino agrícola, dentre estas, a intencionalidade de prosseguir os estudos, em outras áreas, não a agrícola, expressando assim a angústia e o sentimento de quem busca um lugar e um papel na sociedade. Stropasolas (2002) afirma que “um dos traços mais profundos da humanidade reside provavelmente nesta necessidade essencial de adquirir uma existência no olhar de outro, de ser reconhecido e de se justificar de ser como se é”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, no decorrer deste trabalho, realizar uma análise sobre quais processos de identificação são possibilitados aos estudantes da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis- SE, a partir do currículo desenvolvido. Ao adentrar na etapa de exposição das considerações finais, faz-se necessário discorrer um pouco mais acerca dos temas e questões elencados nesta dissertação de Mestrado.

A história da educação no Brasil evidencia o quanto foi negada à classe trabalhadora do campo uma educação/escola num contexto de acesso universal, hoje contemplado na legislação educacional do país. A legislação que assegura o acesso se apresenta voltada aos problemas sociais, mas, quando se trata de questões da Educação do Campo, o que se vê, ainda, é uma tendência ao isolamento da escola em relação à comunidade em que ela está inserida. A escola do campo, fechando-se em si mesma, deixa de olhar seu entorno, a comunidade na qual está inserida, seu contexto histórico e social, notando-se que um modelo de educação permanece com a negação da função social da escola como garantia para uma formação sólida científica ou integral, enquanto uma das questões coadunadas com o ajuste neoconservador da

educação nacional, exemplificado pelo viés pedagógico escolanovista do aprender a aprender (ANTONIO; LUCINI, 2010).

A valorização de outros processos educativos ultrapassa os comumente escolares, especificamente da escola. Nesse sentido, há uma dualidade que coloca os anseios das comunidades camponesas, reivindicadas pelos movimentos sociais populares do campo, os quais se refere à transformação da escola, em instituições onde sejam contrárias à lógica capitalista, ao modelo burguês de educação. Sendo assim, o estudo aqui realizado, dentro da proposta de apresentar a realidade envolvendo uma escola do campo, aborda o cenário onde ocorreu a pesquisa, de modo a caracterizar essa escola em seus diversos aspectos. Tornou-se, portanto, indispensável mostrar a localização da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, instalada no município de Cristinápolis, sobre o qual se fez uma breve descrição pertinente à sua situação geográfica no Estado de Sergipe, população e principais atividades econômicas.

Numa retrospectiva histórica, o foco recaiu sobre a fundação dessa Escola em 20 de setembro de 1996, a qual foi, inicialmente, pensada para atender à população rural. Nessa análise, observou-se que, da fundação até o ano de 2008, voltou-se para o Ensino Fundamental da 5ª à 8ª séries, em tempo integral e em regime de semi-internato, oferecendo, nos primeiros anos de funcionamento, as disciplinas correspondentes a essas séries, divididas entre aquelas da Base Nacional Comum e as específicas do Curso Técnico Agrícola. No período dos anos de 2000 e 2007, a Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco foi desativada, utilizando seu prédio como sede do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). A partir de 2012, passou a funcionar como polo do IFS, tendo como referência o Projeto de Curso Técnico em Nível Médio Integrado em Agropecuária, que compreende, em sua organização curricular, a oferta de um currículo pautado numa política pública para a Educação Profissional. Destacam-se, nesse contexto, os estudantes da escola agrícola situados na faixa etária entre 16 e 21 anos, em sua maioria, residentes na zona urbana.

Em continuação, elencam-se as questões acerca dos sujeitos da pesquisa e da formação de suas identidades. A relação estabelecida, pelos estudantes, entre ser estudante do curso técnico em agropecuária e ser homem do campo (o produtor rural), aparecem como situações distintas. O que emerge dos depoimentos é a identificação com o contexto do Ensino Agrícola, especificamente como um curso que forma profissional em nível técnico, sem, contudo, a formação no Curso Técnico em Agropecuária não ultrapassar o vivenciado coletivamente pelos estudantes com suas famílias em tenra idade, em seus primeiros contatos com a terra, com o mundo do campo. Desse modo, foi possível perceber, a partir dos depoimentos, a fonte de

significados que os jovens construíram a respeito de homem do campo, de trabalhador rural, é oriunda desse contato prévio que eles tiveram com familiares trabalhando no campo.

Emerge, ainda, dos depoimentos, a vivência com a família na prática, foi pedagógica, havendo em algum momento um aprendizado cotidiano que foi experienciado de uma maneira pedagógica, mas não formal. Nesse sentido, existe a crença que o rural teria um princípio de organização social caracterizado por relações pessoais, face a face, vínculos de vizinhança, e o envolvimento interpessoal é integral e direto. A pluralidade de percepções do rural, presentes nas respostas dos estudantes, remete a debates, como citados por Stropasolas (2002), nos quais se rejeita a ideia do ponto de partida *o rural é isso*, propondo a noção de que existem múltiplos rurais, muitas situações podem ser consideradas rurais, como lugar no qual, outrora, a população vivia com tranquilidade, um rural livre da poluição, uma ligação estreita entre lugar tranquilo que remete a uma vida saudável. Ou o entendimento de um rural numa perspectiva de produção agrícola, com implementos agrícolas predominantemente tecnológicos.

Há um interesse geral no reconhecimento do rural como uma identidade social e na luta por este reconhecimento entre os jovens, pois, atrás de cada trajetória de inserção social ou de mobilização coletiva, se encontra uma herança cultural e social, ou traços de patrimônios e capitais não meramente econômicos com que os grupos familiares asseguram a sua transmissão entre gerações, o que se evidenciou nos depoimentos dos estudantes durante a entrevista coletiva.

A Educação do Campo se expressa em práticas sociais e escolares para além da escola, no presente estudo da Escola Agrícola, e se estende como uma categoria, posto que o conteúdo, o significado e a dinâmica envolvida dá origem a novas interpretações relativas às práticas do fenômeno educativo efetivado. O domínio da economia sobre o modo de vida e produção no campo, bem como a intervenção da tecnologia na própria vida não só secou a terra como também promoveu mudanças drásticas na cultura do lugar de origem do camponês, expropriando e desterritorializando os povos do campo e as culturas locais em nome da produtividade e do lucro.

Durante as análises do currículo prescrito da Escola Agrícola, das anotações nos cadernos dos estudantes e dos depoimentos, evidenciou-se que o que seria um dos processos de identificação possibilitados aos estudantes perpassa pelos conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares Agricultura Geral e Desenvolvimento Rural Sustentável mediante as aulas práticas e teóricas. No entanto, esses componentes curriculares da parte técnica não dão ênfase à criação de estratégias que permitam aos estudantes compreender a importância de se assegurar e legitimar as comunidades rurais/ camponesas, seus direitos sobre seu patrimônio

cultural e a propriedade da terra. Quando questionados sobre terra improdutiva, fica evidenciado que o conceito de improdutividade, trazido nas respostas aos questionários, diz muito acerca da constituição identitária do estudante dessa escola agrícola. A formação é técnica e a ênfase dada às questões que contribuem para a formação de uma identidade rural é direcionada a uma formação técnica, o currículo prima por uma formação do Técnico Agrícola.

Ao proceder à análise das respostas dos estudantes à questão agrária e do meio ambiente, evidenciou-se que, a partir do currículo prescrito e efetivado na Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE, compreende-se por terra improdutiva o conceito que não corresponde ao que tem sido discutido na perspectiva da terra como lugar de vida, cuja principal função é produzir alimentos. As análises permitiram constatar que os estudantes estabelecem uma relação técnica com a questão agrária. Para eles, em relação à improdutividade da terra, uma questão se resolve a partir da utilização de técnicas agrícolas, demonstrando a maioria demonstra não ter qualquer entendimento acerca das questões agrárias ao responder simplesmente “não sei” à questão.

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, estes se colocam enquanto sujeitos “urbanos”, que residem na cidade e embora, em algum momento em sua infância, tivessem o contato com o trabalho do campo, deixam claro que o que eles aprenderam durante o curso não se compara ao conhecimento de vida daqueles que, de fato, residem no campo, no meio rural como eles dizem. Há de se considerar que os processos socioeducativos propiciados pela prática curricular da escola possuem componentes que podem ou não influenciar na formação da identidade destes sujeitos, no entanto, sabe-se que os processos de construção identitária se formam também dentro de uma totalidade chamada mundo, o que não é indicativo da base curricular desenvolvida na instituição no sentido do que eles ou elas devem ser, ou se tornar.

O discurso do técnico está presente, na maioria das respostas, como um profissional que controla e direciona a produção na agricultura. As respostas evidenciam que os jovens estudantes da escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco, fazem relação entre o Ensino Agrícola ministrado nessa escola e sua finalidade de formação do profissional técnico agrícola, consciente da utilização das técnicas de produtividade e que atuará em atividades no meio rural/campo.

Note-se que a referência feita pelos estudantes durante a entrevista coletiva, em relação à produção, denota a preocupação com questões presentes no contexto campestre, tal como o aumento da produção agropecuária, que aparece no discurso do participante em conformidade com o que consta na ementa da disciplina Agricultura Geral, na qual se prescrevem os

conteúdos abordando questões da Modernização da Agricultura, da Agricultura Convencional e a Alternativa, da Produção Orgânica de Alimentos dos Agroecossistemas e da Agroecologia.

É evidente uma identificação com o rural, mas não uma identificação com relação à diversidade de elementos que compõem o campo brasileiro. Questões relativas às lutas dos movimentos sociais do campo, ou dos agricultores pouco se evidenciam pelo currículo tanto o prescrito quanto o efetivado, conforme analisado nos discursos dos estudantes e nos registros em seus cadernos. A Escola desenvolve um currículo pautado na formação técnica, dentro de um processo de identificação fortemente marcado pelo ensino técnico voltado à formação de um profissional para atuar no mercado de trabalho. A identificação com o rural, numa perspectiva de formação de uma identidade rural nos estudantes fica pouco evidenciada. Portanto, compreende-se que o currículo em análise, diz respeito a um processo social que é histórico, com suas contradições relativas à Educação do Campo/ Ensino Agrícola demarcando assim, elementos fundamentais para a discussão acerca do percurso histórico formativo da educação no meio rural.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Ed. Escrita. 1994.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre. Editora da UFRG, 2004.

AMERICAN INSTITUTE OF PHYSICS (AIP). **Manual de estilos**. Woodbury: AIP, 1990.

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara Di Pierro; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera** - São Paulo: Ação educativa. Brasília: PRONERA, 2004.

ANTÔNIO, Acilino Clésio, LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, mai./ago. 2007.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 1982.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis. Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 15.03.2015.

_____. **Legislação brasileira sobre educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC**. Brasília: MEC/ SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17. set ., 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação média e tecnológica**: fundamentos, diretrizes e linhas de ação. Brasília: MEC/SEMTEC, 1994.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Nunes. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda., 1971.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COAGRI. **A escola no campo**. Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 38, p. 32-36, abr./set. 1982.
COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis. Vozes, 2002.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia de internar**: história do internato no ensino agrícola federal (1934/1967). São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Jovens de Sergipe**: como são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju: UNESCO, 2006.

DAYREL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1105-1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 113- 225, 2002.

ERIKSON, E. H. (1976). **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. São Paulo: 2000. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 20 set., 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRAGO, Antônio Vinao; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

GRITTI, Silvana Maria. Educação profissional rural: formação técnica. **Revista Educação**, Pelotas, v. 33, n. 01, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HAGE, Salomão; ANTUNES, Maria Isabel Rocha (org.). **Escola de Direito**: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. PNAD. **Nota Técnica** 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6777/1/Nota_n22_pnad_2014.pdf>. Acesso em 20 ago., 2015.

_____. **Senso demográfico de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa>> Acesso em: 20 jul., 2015.

_____. **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 set., 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFS. **Projeto de curso**. São Cristóvão, Sergipe: IFS, 2012.

JR. PRADO, Caio. **A questão agrária do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel, MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. Vol. 1. Rio de Janeiro: FLACSO, 2002.

KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: MEC, 2008.

LOPES. Alice Casemiro. MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem-terra no assentamento conquista na Fronteira**. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo. Campinas, 2007.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

LUZ, Madel Therezinha. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpen Gurovitz. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago., 2004.

MARTINS, José Sousa. **Reforma agrária: o impossível dialoga sobre a história possível**. São Paulo: USP/ FFLCH, 2000.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no campo e educação rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. 2011. 59 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo, 2011.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo** [online], v. 15, n. 29, p. 139-165, 2009.

_____. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2006.

_____. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MENDRAS, Henri. A Cidade e o campo. In: QUEIROZ, Maria Izaura P. (org.) **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969, p. 33-76.

MENUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo, 1946.

MOLINA, Mônica. FERNANDES, Bernardo Mançano. **O campo da educação do campo**. São Paulo: _____ 1998. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>1998>. Acesso em: 21 set., 2015.

MOLINA, M. C. (org.) **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

NEVES, José Luís. **Caderno de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REIGOTA, Marcos. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em aberto**, v. 10, n. 49. Brasília, jan. /fev. 1991.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo**. Brasília: INCRA/ MDA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Revista Educação & Sociedade**, Porto Alegre, ano XXI, n 73, p. 71-78, dez. 2000.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 14-24.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

THIESEN, Juarez da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. O lugar do currículo na educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista Escola Pública**, v. 21, n. 45, p. 13-28, jan./abril., 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**. O rural como espaço singular e coletivo. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 7-69.

ZAMBERLAM, Alceu Froncheti Jurandir. **A agricultura ecológica:** preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente. Petrópolis-RJ, Vozes, 2001.

APÊNDICE 1- Questionário aplicado aos discentes da Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco – Polo ISF, em Cristinápolis- SE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Este questionário tem por finalidade levantar dados e informações para a pesquisa sobre Currículo e Identidade: Um estudo de caso na Escola Agrícola Municipal Ministra Leonor Barreto Franco, em Cristinápolis- SE. Um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Mestranda: Sanda Santos de Jesus.

Questionário aplicado em: ____/____/ 2016

Estudante:_____

Idade:_____ **Ano:** _____

1 – Quando ouço falar em Ensino Agrícola, eu entendo:_____

2. Para mim, a terra é:_____

3. Viver no campo é:_____

4. Quando eu penso em zona rural, me lembro de:_____

5. O meio ambiente para mim é:_____

6. Sobre as relações de produção eu penso:_____

7. Quando vou para o campo, eu me sinto:_____

8. O campo para mim é:_____

9. Sobre terra improdutiva eu penso:_____

10. Para adubar a terra eu uso: _____

11. Para adubar a terra, a maioria das pessoas usa: _____

12. Para combater as pragas, eu penso que o correto seja: _____

13 A maioria das pessoas, para combater as pragas usam: _____

14. O estoque de sementes no mundo está acabando. Sobre a semente crioula eu penso: _____

15. O que eu entendo por cultura é: _____

16. Quando eu estou com os amigos eu: _____

Obrigada.



ESTADO DE SERGIPE
Prefeitura Municipal de Cristinápolis

LEI Nº 225/95

De 16 de Maio de 1995.

Cria ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS, ESTADO DE SERGIPE:

PE:


Faço saber que a Câmara Municipal de Cristinápolis aprovou e Eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte LEI:

Art. 1º - Fica oficialmente criada e denominada a ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU, que atenderá da 5ª a 8ª Séries, situada neste Município, nas imediações do Assentamento São Francisco, na estrada do povoado Taquarí, com o nome de ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL MINISTRA LEONOR BARRETO FRANCO.

Art. 2º - Esta LEI entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Cristinápolis, Estado de Sergipe, aos dezesseis dias do mês de maio de 1995.


GERALDO DE OLIVEIRA
Prefeito Municipal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
Av. Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166 Getúlio Vargas CEP 49.055-260 Aracaju- Sergipe Tel
79-3711-3100 E-mail: reitoria@ifs.edu.br

PACTO DE COOPERAÇÃO Nº.: 02/2012

PACTO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI
CELEBRAM O INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SERGIPE - IFS E O MUNICÍPIO DE
CRISTINÁPOLIS/SE, COM O OBJETIVO DE
PROMOVER A VINCULAÇÃO TÉCNICO-
CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA PARA
IMPLANTAÇÃO DE CURSO
PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA AGRÍCOLA
MUNICIPAL "MINISTRA LEONOR BARRETO
FRANCO".

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SERGIPE, -IFS, inscrito no CNPJ sob n. 10.728.444/0001-00, com endereço na
Avenida Gentil Tavares da Mota, n. 1166, Bairro Getúlio Vargas - Aracaju/SE,
através de seu representante legal, o Magnífico Reitor, o Sr. Ailton Ribeiro de
Oliveira, brasileiro, professor, casado, portador do RG n. 21.52580 SSP/SE e do
CPF N. 077.847.755-04, nomeado pela portaria de nº 903 DE 09/07/2010 do
MEC, e a PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS – SE, inscrita no CNPJ
sob o nº 13.096.029/0001-60, órgão público municipal, com sede à Praça da
Bandeira nº 149, Cristinápolis-SE, representada pelo Prefeito Pe. RAIMUNDO DA
SILVA LEAL, brasileiro, solteiro, RG nº 754.528 – SSP/SE, CPF nº 394.841.065-
87, resolvem celebrar o presente Pacto de Cooperação com as seguintes
cláusulas e condições:

TÍTULO I DO OBJETO

CLAÚSULA PRIMEIRA – Constitui objeto deste pacto de cooperação o
estabelecimento de parceria para a oferta de Curso Técnico de Nível Médio, na

R *[assinatura]*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
Av. Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166 Getúlio Vargas CEP 49.055-260 Aracaju- Sergipe Tel
79-3711-3100 E-mail: reitoria@ifse.edu.br

forma integrada, em regime de semi-residência, na Escola Agrícola Municipal "Ministra Leonor Barreto Franco", no Município de Cristinápolis.

§ 1º Os pactuantes obrigam-se a executar os procedimentos administrativos e pedagógicos previstos neste Pacto de Cooperação e a incentivar experiências de pesquisa no âmbito do curso ofertado.

§ 2º Para respaldar o curso objeto deste acordo, os pactuantes deverão produzir material técnico-pedagógico, para orientar e subsidiar as atividades docentes e discentes.

§ 3º Todo o material instrucional impresso deverá conter a logomarca das Instituições envolvidas.

TÍTULO II

DOS COMPROMISSOS

CLAÚSULA SEGUNDA – Compete ao IFS:

- a) Ofertar cursos técnicos profissionalizantes nos moldes dos ministrados no IFS visando atender as demandas educacionais do Território da Cidadania Sul Sergipano e especificamente do município de Cristinápolis;
- b) Certificar as competências de nível básico, técnico e tecnológico, bem como o Ensino Médio dos cursos ofertados a partir do ano letivo de 2013;
- c) Proceder os registros acadêmicos dos educandos junto ao SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica) e demais sistemas de acompanhamento discente existentes no MEC/SETEC;
- d) Elaborar e divulgar o Edital Especial para a seleção dos alunos do curso ofertado;
- e) Desenvolver pesquisas de demanda educacional na região do Território da Cidadania Sul Sergipano;

11



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
Av. Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166 Getúlio Vargas CEP 49.055-260 Aracaju- Sergipe Tel
79-3711-3100 E-mail: reitoria@ifs.edu.br

- f) Disponibilizar equipe pedagógica e participar com docentes, conforme matriz curricular dos cursos ofertados, para ministrar aulas na Escola Agrícola Municipal "Ministra Leonor Barreto Franco" das seguintes disciplinas técnicas:
- 1º ano – Jardinagem e Paisagismo (40 horas); Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (40 horas); Relações Humanas, Saúde e Segurança no Trabalho (40 horas); Piscicultura (40 horas); Apicultura (40 horas).
 - 2º ano – Construções Rurais (60 horas); Mecanização Agrícola (60 horas); Tecnologia de Produtos Animal e Vegetal (80 horas).
 - 3º ano – Gestão e Empreendedorismo (80 horas); Projetos Agropecuários (80 horas); Topografia (60 horas); Irrigação e Drenagem (60 horas); Silvicultura (80 horas).
- g) Acompanhar a execução deste Pacto de Cooperação, assim implantar o Projeto Político-Pedagógico na escola objeto do pacto, tendo como referencia o modelo do IFS-Campus São Cristóvão;
- h) Efetuar visitas pedagógicas, bimestralmente, visando o acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem do reportado curso;
- i) Dotar o Pólo Cristinápolis com mobiliário e equipamentos necessários para a condução das atividades didático-pedagógico-científicas, conforme a disponibilidade orçamentária do IFS;
- j) Fornecer a alimentação aos discentes semi-internos contemplados por este Pacto de Cooperação, dentro do calendário acadêmico do IFS – Campus São Cristóvão;
- l) Colaborar com até 20% (vinte por cento) dos materiais de higienização necessários para a manutenção do Polo, observando-se a disponibilidade orçamentária do IFS;
- m) Garantir aos discentes, ingressantes através deste instrumento, a terminalidade do curso e sua certificação.
- D ↗



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC/MEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
Av. Engenheiro Gentil Tavares da Mota, 1166 Getúlio Vargas CEP 49.055-260 Aracaju- Sergipe Tel
79-3711-3100 E-mail: reitoria@ifs.edu.br

CLÁUSULA TERCEIRA – Compete à PREFEITURA DE CRISTINÓPOLIS

- a) Cumprir o edital do IFS para ingresso dos alunos;
- b) realizar a seleção dos alunos para os cursos ofertados;
- c) cumprir os termos do Pacto de Cooperação firmado com o IFS;
- d) fornecer regularmente transporte escolar para os estudantes beneficiários deste pacto de cooperação, nos turnos das aulas e nos limites do município pactuante, bem como, quando necessário, para eventuais práticas didático-pedagógicas em ambientes externos ao da Escola Agrícola Municipal;
- e) Disponibilizar professores para as disciplinas de cultura geral;
- f) Disponibilizar professores para ministrar, conforme matriz curricular e Projeto Pedagógico do Curso, as seguintes disciplinas da área técnica:
 - 1º ano – Olericultura (120 horas); Avicultura (120 horas); Agricultura Geral (40 horas); Zootecnia Geral (40 horas);
 - 2º ano – Culturas Anuais (120 horas); Suinocultura (80 horas); Caprinocultura (80 horas);
 - 3º ano – Bovinocultura (80 horas); Equideocultura (40 horas); Fruticultura (80 horas).
- g) Estimular e desenvolver atividades que propiciem aos estudantes cumprir a carga horária de 100 (cem) horas relativas às Atividades Complementares previstas na matriz curricular e projeto pedagógico do curso;
- h) disponibilizar, quando necessário, laboratórios em condições de funcionamento, devidamente equipados e providos de material de consumo;
- i) manter devidamente atualizado o registro acadêmico dos educandos;
- j) disponibilizar pessoal técnico-administrativo, especializado na área da oferta do curso para execução de atividades pertinentes as aulas práticas;
- l) manter em boas condições de uso, executando serviços de manutenção sempre que necessário, no prédio onde funciona o Polo.

R